Sibiu-Bariţiu 5
Bibli[illegible]asen.

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3921

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1

ANUL XI 1962

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

EDITURA DE STAT DIDACTICA ŞI PEDAGOGICA

1964
(97)
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Conf. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*; Prof. univ. *BOTEZ EMIL*; Inv. *BUGA ELENA*; Educ. *CARABELA MARIA*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Prof. *DRAGOMIRESCU ION*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *NEGULESCU ANGELA*; Prof. *VASILESCU ANTON*
redactor șef

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3921

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 1 *Ianuarie 1962*

2021

CUPRINS

	Pag.
ILIE MURGULESCU: Pedagogia — un complex științific	5
* * * Zece ani de activitate a Institutului de științe pedagogice	8
STUDII ȘI CERCETĂRI	
ANATOLIE CHIRCEV și ION RADU: Contribuții la metodica cercetării procesului de instruire practică în producție a elevilor	17
VASILE BUNESCU: Cu privire la dezvoltarea multilaterală a personalității	32
DUMITRU GRIGORIU: Contribuția lucrului manual la educarea elevilor din cl. I—IV în spiritul dragostei față de muncă	46
PROBLEME ALE ȘCOLII DE 8 ANI	
I. CREMER și CORNELIA PRICHEA: Despre predarea zoologiei în clasa a IV-a	57
ANA IONESCU MOTORA: Predarea muzicii la clasele mici în școala de 8 ani	74
CONSULTAȚII — DISCUȚII	
ION CIRLAN: Folosirea excursiilor ca mijloc important de îmbogățire a cunoștințelor de literatură ale elevilor	82
ELENA ANTONESCU: Procedee folosite în recapitularea materiei la științele naturale	90
VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ	
ION MODORAN: Lucrările celei de a IV-a sesiuni științifice a Institutului de științe pedagogice	97
DE PESTE HOTARE	
VALENTINA FILIPESCU și ANA GANCIU: Școli sovietice fără repetenți	106
CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE	
CONSTANTIN MINCĂ: Din experiența unei școli sătești sovietice în educarea elevilor în spiritul patriotismului sovietic	114
NICOLAE RADU: Școala-internat și studierea personalității copiilor	117
VICTORIA POPOVICI: Cărți noi în Biblioteca centrală pedagogică	121
* * * Lucrări pedagogice apărute în 1961	123
* * * Planul tematic al Revistei de pedagogie pe anul 1962	125

4118

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 1 XI-й год *Январь 1962*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

Илие Мургулеску: Педагогика — научный комплекс 5

* * * Десять лет работы Института педагогических наук . . 8

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Анатолий Кирчев и Ион Раду: Методика исследования процесса практического обучения на производстве 17

Василе Бунеску: Многостороннее развитие личности 32

Думитру Григориу: Содействие ручного труда в деле воспитания учащихся I — IV классов в духе любви к труду 46

ВОПРОСЫ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

И. Кремер и Корнелия Прика: Преподавание зоологии в IV-ом классе . 57

Мария Ионеску Мотора: Преподавание музыки в младших классах восьмилетней школы 74

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ

Ион Кэрлан: Экскурсии по литературе — важное средство для обогащения знаний учащихся в области литературы. 82

Елена Антонеску: Применённые приёмы по повторению материала по естествознанию 90

НАУЧНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ

Ион Модоран: Работы IV-ой Научной сессии Института педагогических наук. 97

ЗА РУБЕЖОМ

Валентина Филипеску и Ана Ганчу: Школы без второгодников. . . 106

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Константин Минкэ: Опыт одной сельской советской школы в деле воспитания учащихся в духе советского патриотизма 114

Раду Николае: Школа — интернат и изучение личности детей . . . 117

Виктория Попович: Работы и статьи по вопросам педагогической психологии 121

* * * Педагогические работы, изданные в 1961 году . . . 123

* * * Тематический план „Ревисте де педагожие" на 1962-й год . 125

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DE SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année, nr. 1 *Janvier 1962*

SOMMAIRE

Pag.

Ilie Murgulescu: La pédagogie — un complexe scientifique 5

* * * Dix ans d'activité de l'Institut de sciences pédagogiques . . . 8

ÉTUDES ET RECHERCHES

Anatolie Chircev et *Ion Radu:* Contributions à la méthodologie de la recherche portant sur le processus de l'instruction pratique des élèves effectuée dans la production 17

Vasile Bunesco: Au sujet du développement multilatéral de la personnalité . . 32

Dumitru Grigoriu: La contribution du travail manuel à l'éducation des élèves de la 1-ère — 4-ème classe dans l'esprit de l'amour pour le travail physique . 46

PROBLÈMES DE L'ÉCOLE DE 8 ANS

I. Cremer et *Cornelia Prichea:* Sur l'enseignement de la zoologie en IV-ème classe 57

Ana Ionesco-Motora: L'enseignement de la musique dans les petites classes de l'école de 8 ans. 74

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Ion Cirlan: L'utilisation des excursions comme un moyen important d'enrichissement des connaissances des élèves en littérature 82

Elena Antonesco: Les procédés utilisés à la révision de la matière des sciences de la nature 90

LA VIE SCIENTIFIQUE

Ion Modoran: Les travaux de la IV-ème session scientifique de l'Institut de sciences pédagogiques 97

DE L'ÉTRANGER

Valentina Filipesco et Ana Ganciu: Des écoles sans élèves répétant la classe. . 106

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Constantin Mincă: L'expérience d'une école villageoise soviétique portant sur l'éducation des élèves dans l'esprit du patriotisme soviétique 114

Radu Nicolae: L'école-internat et l'étude de la personnalité des enfants . . . 117

Victoria Popovici: Travaux et articles concernant les problèmes de la psychologie pédagogique 121

* * * Travaux pédagogiques parus en 1961 123

* * * Le plan des thèmes de la Revue de pédagogie pour l'année 1962 . 125

PEDAGOGIA — UN COMPLEX ȘTIINȚIFIC [1]

Acad. ILIE MURGULESCU
Ministrul Învățământului și Culturii

Lucrările sesiunii științifice a Institutului de științe pedagogice s-au desfășurat într-un moment deosebit de important și semnificativ pentru dezvoltarea învățământului din țara noastră și pentru progresul științei pedagogice. Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn a trasat sarcina generalizării învățământului de 7 ani, trecerea la școala generală de 8 ani și dezvoltarea tuturor ramurilor de învățămînt, a dat îndrumări pentru întărirea legăturii dintre instrucția școlară și munca productivă.

Extinderea învățămîntului, ridicarea nivelului instrucției și întărirea educației comuniste constituie o caracteristică a procesului de construire a socialismului, expresia participării școlii la transformările revoluționare pe care le înfăptuiește poporul nostru sub conducerea partidului. La Congresul al III-lea al partidului, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej arăta că în momentul de față „activitatea ideologică, munca de lichidare a înrîuririlor educației burgheze din conștiința oamenilor este tărîmul principal al luptei de clasă, al luptei între vechi și nou".

În propagarea învățăturii marxist-leniniste, în răspîndirea concepțiilor științifice despre lume și despre viață, învățămîntului de toate gradele îi revine un rol fundamental. Pentru a putea îndeplini cu succes sarcinile care îi revin — de a pregăti noi generații de constructori ai socialismului și comunismului, cetățeni educați în spiritul marxism-leninismului, oameni capabili să desfășoare o muncă entuziastă și competentă în toate sectoarele de activitate — școala noastră de cultură generală trebuie să se lege tot mai mult de viața țării noastre în continuă transformare, să participe efectiv la înfăptuirea sarcinilor economice și culturale. În felul acesta școala poate pregăti multilateral tineretul, în perspectiva nobilelor îndatoriri sociale care-i revin.

Pe băncile școlii noastre de azi învață cei ce vor participa la desăvîrșirea construcției socialiste în țara noastră și se vor încadra în rîndul constructorilor comunismului. De aceea, trebuie să accentuăm orientarea întregului proces instructiv-educativ în perspectiva dezvoltării istorice a

[1] Cuvîntare rostită la cea de-a IV-a sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice, din decembrie 1961.

societății noastre. Aceasta presupune o continuă perfecționare a formelor de organizare a învățămîntului, coordonarea continuă a învățămîntului cu cerințele actuale și de perspectivă ale științei, tehnicii și culturii socialiste, adîncirea educației moral-politice a tineretului, găsirea celor mai bune căi pentru îmbinarea învățăturii cu munca în fabrică și pe ogoare.

Trăim sub impresia puternică a Congresului al XXII-lea al P.C.U.S., eveniment de importanță istorică mondială. Programul P.C.U.S., spunea tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, este și programul nostru, al tuturor țărilor socialiste. De aceea, realizările Uniunii Sovietice în domeniul învățămîntului și modul cum sînt rezolvate în U.R.S.S. diferitele probleme ale instrucției și educației constituie și pentru noi izvor de învățăminte prețioase.

Programul înfățișează nu numai un plan de dezvoltare economică-socială, dar și un plan de educare a noilor generații de constructori ai comunismului. Codul moral al constructorilor comunismului reprezintă pentru noi călăuza în munca instructiv-educativă. Adresîndu-se lucrătorilor școlii, într-una din cuvîntările sale, N. S. Hrușciov spunea : „...Noi îndeplinim acum două sarcini istorice : crearea bazei tehnice-materiale a comunismului și educarea omului nou. În fond este vorba de un proces unic. Dacă vom rămîne în urmă cu instruirea și educarea oamenilor sovietici, va fi frînată inevitabil întreaga operă de construire a comunismului". Iată aprecierea sarcinilor mari ale învățămîntului în condițiile construirii comunismului.

La recenta plenară a Comitetului Central al P.M.R., tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, relevînd semnificația obiectivelor educative pe care le realizează P.C.U.S., spunea : „Omul nou, comunist, în care se îmbină în mod armonios bogăția spirituală, puritatea morală și perfecțiunea fizică — iată cea mai mare valoare dintre toate pe care le creează comunismul".

Transformările revoluționare ale societății pe drumul socialismului și comunismului se realizează în mod conștient, în condițiile folosirii tot mai largi a luminii științei și culturii. Este firesc ca și munca de instruire și educare, prin care tînăra generație este înarmată cu știința și formată în spirit comunist, să fie fundamentată științific. Rezolvarea problemelor de învățămînt, traducerea în fapt a politicii partidului în domeniul învățămîntului, trebuie să fie sprijinită activ prin cercetarea pedagogică.

În condițiile societății socialiste, în care școala este eliberată de denaturările mistico-idealiste, de limitările pe care le punea dezvoltării umane instrucția și educația burgheză, acum, cînd formarea tinerelor generații este o cauză a întregului popor, cînd se pune problema dezvoltării multilaterale și nelimitate a personalității, cînd învățămîntul și educația reprezintă un proces unic încadrat în sistemul dezvoltării noastre sociale, acum pedagogia își poate defini obiectul său mai clar, mai complet. Cercetătorii și lucrătorii din școală sînt chemați să colaboreze prin toate forțele de care dispun la afirmarea și dezvoltarea științei pedagogice la noi în țară. De o însemnătate esențială pentru profilarea pedagogiei ca știință și pentru creșterea eficienței ei practice este descoperirea și formularea legilor obiective ale instrucției și educației comuniste.

În decursul celor 10 ani de existență, Institutul de științe pedagogice a adus multe contribuții merituoase în ceea ce privește propagarea peda-

gogiei noi, în studierea și generalizarea experienței înaintate a școlii noastre. Acum, cînd în fața școlii se pun atîtea probleme noi, îndeosebi în legătură cu generalizarea școlii de 8 ani și politehnizarea învățămîntului, în fața tuturor lucrătorilor din pedagogie stă sarcina concentrării forțelor pentru ca, prin investigații profunde și multilaterale, folosind cu precădere metode experimentale, să elaboreze noi soluții pentru instrucție și educație, soluții riguros fundamentate, care să ne poată da sprijin larg și efectiv.

Departe de a subaprecia însemnătatea datelor experienței pentru pedagogie, considerînd că laboratorul adevărat al pedagogiei este școala, pedagogia trebuie totuși să depășească datele imediate printr-o atentă prelucrare, și prin concluzii să descopere ceea ce e nou, ceea ce are perspective revoluționare. Pentru aceasta este necesar ca pedagogia să se încadreze în mai mare măsură în modul de lucru al celorlalte științe contemporane.

După cum se știe, în faza actuală, în știință se obțin rezultate importante acolo unde se îmbină diverse discipline științifice și unde se folosesc metode de cercetare de tipul celor statornicite în științele despre natură. De aceea, pedagogia trebuie să devină de fapt un complex științific, să implice investigații psihologice, sociologice și tehnice, să beneficieze de cercetările în domeniul obiectelor care se predau în școală.

În Uniunea Sovietică ființează o întreagă Academie de științe pedagogice. Noi trebuie să beneficiem nu numai de rezultatele cercetărilor pedagogice din U.R.S.S., dar să ne însușim din spiritul și metodele de cercetare ale pedagogilor sovietici.

Ministerul Învățămîntului și Culturii a întreprins el însuși unele experimentări pedagogice. În 200 din școlile noastre s-a introdus, la clasele mici, sistemul predării pe obiecte. În peste 100 de școli se experimentează diverse forme ale îmbinării instrucției cu munca productivă. Sîntem preocupați de metodele și modalitățile muncii educative în școli.

Așteptăm din partea cercetătorilor din pedagogie un sprijin puternic și calificat în realizarea sarcinilor pe care partidul ni le pune tuturor în față. Va trebui să întărim Institutul de științe pedagogice cu cadre noi, să-i creăm condiții mai largi de experimentare în școli. Sîntem toți animați de același scop nobil și înălțător: formarea omului nou al societății socialiste și comuniste.

Sîntem încredințați că lucrătorii din cercetarea pedagogică — și pînă acum ei au oferit un sprijin prețios pentru dezvoltarea învățămîntului nostru — vor îndeplini sarcinile de cinste pe care partidul și conducerea statului le-au trasat.

ZECE ANI DE ACTIVITATE A INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE [1]

Sesiunea actuală coincide cu cea de-a zecea aniversare a înființării Institutului de științe pedagogice, creație a regimului nostru democrat-popular, prima instituție de acest gen în istoria școlii și a gîndirii pedagogice din țara noastră, constituită pe baze științifice.

În acest moment se cuvine să analizăm activitatea trecută a Institutului și să prezentăm perspectivele viitoarei noastre munci.

★

Schimbarea structurală produsă în organizarea și în conținutul învățămîntului din țara noastră prin reforma din 1948, crearea unei școli noi, democratice — cu rol covîrșitor în revoluția culturală — au impus ca factor obiectiv constituirea unui for științific care să sprijine, prin cercetări sistematice, pe bază marxist-leninistă, dezvoltarea noului învățămînt.

În urma Hotărîrii C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri din august 1951, a luat ființă Institutul de științe pedagogice, care prin decizia de înființare a primit următoarele sarcini: studierea problemelor de bază ale învățămîntului din R.P.R.; studierea, generalizarea și popularizarea experienței pozitive a școlilor și a cadrelor didactice; folosirea experienței școlii și științei pedagogice sovietice; studierea ideilor pedagogice progresiste din trecutul poporului nostru și a istoriei școlii din R.P.R.

Prin întreaga sa activitate, Institutul trebuia deci să contribuie la dezvoltarea științei pedagogice din țara noastră în condițiile construirii noii societăți. Școala nouă cerea în primul rînd planuri și programe școlare științific alcătuite, precum și folosirea unor metode și procedee noi atît în instruirea, cît și în educarea elevilor. Era necesar apoi să se dezvolte o pedagogie științifică, care să lumineze drumul practicii școlare, care să se sprijine pe studierea și generalizarea experienței noi, pozitive și care să fie bazată pe concepția despre lume a clasei muncitoare, să rezolve de pe poziții științifice problemele educării omului nou.

---

[1] Darea de seamă prezentată la cea de-a IV-a sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice.

Acestea au fost obiectivele de bază ale activității Institutului în primii săi ani de existență.

Plin de învățăminte pentru munca Institutului a fost Congresul învățătorilor din 1952, unde tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej a arătat limpede drumul pe care trebuia să meargă școala, deci și pedagogia : „Pentru a-și putea îndeplini misiunea, pentru a-și putea duce la bun sfîrșit sarcinile, masa învățătorilor nu are decît un singur drum : acela al lichidării vechilor vederi burgheze asupra școlii, asupra metodologiei, al lichidării concepției burgheze asupra lumii și vieții" [1]. În cuvîntarea sa, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej a subliniat ideea importantă că școala noastră trebuie să constituie izvorul principal de cadre pentru construirea socialismului. Știința pedagogică urma să sprijine școala în educarea unui tineret capabil „să poată construi noi fabrici și uzine, centrale electrice și instituții de cultură, să poată mînui tehnica înaintată și să lucreze cu pricepere la transformarea socialistă a agriculturii, să fie pregătit a activa în domeniul învățămîntului, științei, sănătății, literaturii și artei" [2].

Un sprijin însemnat în crearea pedagogiei noi l-a adus în anul 1953 și ziarul Scînteia, prin articolul „Pentru lichidarea deformărilor antiștiințifice în domeniul pedagogiei", în care au fost dezvăluite formele principale de manifestare a influențelor pedagogiei burgheze : pedologia, herbartianismul.

Realizările Institutului din această perioadă sînt strîns legate de fructificarea experienței școlii și pedagogiei sovietice, de elaborarea unor lucrări de mare utilitate pentru învățămîntul nostru, de o vie propagandă pedagogică, de acțiunea de înlăturare a vechilor mentalități, de promovarea științei pedagogice marxist-leniniste, de începutul valorificării moștenirii pedagogice progresiste.

Între 1952 și 1955 au fost elaborate planuri de învățămînt, programe pentru școlile cu limba de predare romînă și a minorităților naționale, diferite lucrări cu caracter didactic-metodic.

Prin organul său de presă, *Revista de pedagogie*, Institutul a publicat o serie de articole în care au fost tratate unele probleme ale organizării și planificării lecției, ale educației comuniste (educația patriotismului socialist, educarea colectivului de elevi), precum și aspecte metodice legate de predarea diferitelor discipline. Propaganda pedagogică a fost lărgită prin conferințe organizate pentru cadrele didactice din București și din țară, în legătură cu problemele educației ideologico-politice a elevilor, ale organizării lecției, ale luptei împotriva rămînerii în urmă la învățătură a elevilor etc. Prin aceste conferințe era popularizată experiența înaintată din U.R.S.S. și erau prezentate și unele elemente pozitive, noi, care apăreau și se dezvoltau în activitatea cadrelor noastre didactice fruntașe, ori se combăteau practicile neștiințifice.

Pe linia studierii și valorificării critice a moștenirii pedagogice progresiste, s-a publicat o serie de articole de reconsiderare a ideilor pedago-

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej :* Articole și cuvîntări, E.S.P.L.P., ed. a IV-a, p. 462.

[2] Congresul învățătorilor din R.P.R., 10—13 aprilie 1952, E.S.D.P., p. 215.

gice ale marilor oameni de cultură din trecut (N. Bălcescu, M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, Al. Odobescu etc.).

Experiența sovietică a servit drept fundament — la întocmirea planurilor și programelor de învățămînt — fiind o concepție științifică avansată, un model în ceea ce privește conținutul, organizarea și sistematizarea materialului în programe. Folosirea experienței sovietice a dus de asemenea la elaborarea unor programe pentru sectoare ale învățămîntului care nu avuseseră niciodată înainte programe școlare, a încurajat elaborarea primelor metodici care introduceau în școală procedee noi (de exemplu metoda fonetică analitico-sintetică de predare a citirii și scrierii).

La elaborarea diferitelor lucrări din această perioadă — planuri, programe, metodici — s-a căutat să se țină seama și de realitățile din țara noastră, de condițiile concrete de viață ale școlii noastre, ceea ce a impus, desigur, cunoașterea acestei realități. Astfel, deși legătura cu școala nu a fost suficient de substanțială și de sistematică, deși nu a fost organizată pe baza unui plan de obiective precise, ea a existat totuși și a îmbrăcat forme diverse: asistența la lecții, probe de control, anchete frontale, sondaje la diferite școli din provincie etc.

Dacă atenția nu s-a îndreptat în suficientă măsură spre elaborarea unor lucrări originale, care să abordeze problemele de bază ale instrucției și educației, perioada la care ne-am referit a avut totuși un rol pozitiv în dezvoltarea Institutului, în formarea unor cadre noi de cercetători. Studierea și cunoașterea experienței școlii și pedagogiei celei mai înaintate, a celei sovietice, însușirea învățăturii marxist-leniniste, apropierea — chiar dacă insuficientă — de problemele concrete, reale ale școlii noastre — toate acestea au contribuit la însușirea unui mod mai științific de a vedea problemele instrucției și educației.

Treptat, munca Institutului a căpătat o orientare nouă și un conținut mai bogat. Premisele noii orientări au fost puse în ședința Colegiului M.I.C. din iulie 1955, cînd Institutului i s-a fixat ca sarcină de bază munca de cercetare științifică propriu-zisă, unele sarcini care îi reveniseră pînă atunci (elaborarea planurilor și a programelor de învățămînt) trecînd asupra unor servicii speciale din minister.

Dezvoltarea activității Institutului în anii următori a fost determinată de noile cerințe ale învățămîntului, concretizate în Documentele Congresului al II-lea al P.M.R., precum și în Hotărîrile C.C. al P.M.R. și ale Consiliului de Miniștri al R.P.R. din anul 1956 și din anul 1959, referitoare la îmbunătățirea conținutului învățămîntului de cultură generală — cursuri de zi și serale.

Experiența acumulată în anii precedenți și legătura mai strînsă cu terenul au permis cercetătorilor Institutului să depășească stadiul de adaptare a experienței școlii sovietice la realitățile școlii noastre, să treacă la o activitate planificată de studii și cercetări și să se întărească activitatea de propagandă pedagogică. S-a alcătuit în această perioadă un plan tematic mai larg și de perspectivă (1956—1960), în care au intrat, ca obiective principale, elaborarea unor lucrări de pedagogie și de istorie a pedagogiei, precum și o serie de lucrări cu caracter didactic-metodic privind predarea disciplinelor și desfășurarea

diverselor activități din învățământul preșcolar, elementar și mediu. Baza lucrărilor din această ultimă categorie a constituit-o valorificarea experienței înaintate a școlii noastre. Tot în aceeași perioadă s-au inițiat lecturile pedagogice și sesiunile științifice ale Institutului.

Rezultatele activității desfășurate de Institut s-au concretizat, între anii 1955 și 1960, într-un număr relativ mare de lucrări, în care au fost tratate unele din problemele importante ale instruirii și educării tinerei generații (81 de titluri).

Problema educației în spiritul moralei comuniste a constituit și constituie o preocupare permanentă a muncii Institutului.

Educația patriotică a format obiectul unor studii sau lucrări speciale ca „Rolul organizației de pionieri în educația patriotică a elevilor" sau a fost dezvoltată parțial în diferite lucrări metodice, ca de exemplu: „Îndrumări metodice pentru predarea compunerilor în clasele V—VII"; „Metodica predării geografiei R.P.R."; „Munca educativă în procesul de învățământ" etc.

În cercetarea problemei disciplinei, s-au făcut primii pași prin publicarea unor articole în volumul „Munca diriginteluí" și prin lucrarea „Disciplina conștientă și educarea ei în școala medie mixtă", care se află sub tipar.

Legarea învățământului de viață, de producție, ca problemă importantă și foarte actuală, a fost cercetată în urma indicațiilor documentelor de partid și de stat — materialele Congresului al II-lea al P.M.R., Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. din 1956, materialele Conferinței pe țară a U.A.S.R. — care au scos în evidență faptul că dezvoltarea societății noastre pe drumul socialismului a pus și pune cu toată seriozitatea problema formării omului de tip nou, dezvoltat multilateral, înarmat cu temeinice cunoștințe științifice și deprinderi practice de muncă. Mijlocul principal de realizare a acestei sarcini constă în legarea învățământului de viață, de practica construirii socialismului, prin îmbunătățirea conținutului științific al învățământului și a organizării activității practice a elevilor.

În afară de lucrările speciale privitoare la realizarea legăturii dintre teorie și practică în cadrul diferitelor obiecte de învățământ („Legarea teoriei de practică în studiul matematicii", „Legarea teoriei de practică în studiul fizicii și chimiei" etc.), Institutul a cercetat și unele aspecte ale formării deprinderilor de muncă în sălile de lucrări practice, pe terenurile agricole școlare și în întreprinderile industriale („Lucrări practice de atelier la clasele V—VII", „Înfăptuiri în domeniul politehnizării școlii de cultură generală", „Școala și pregătirea elevilor pentru producție" etc.).

Încă din anul școlar 1955—1956, Institutul a organizat anumite cercetări experimentale la Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" din București și la alte cîteva școli din provincie, în care s-au aplicat planuri de învățământ și programe experimentale, cercetîndu-se probleme ale conținutului, metodicii și organizării instrucției practice în producție.

În problemele cu caracter *general-pedagogic,* rezultatele obținute de Institut s-au concretizat în cîteva lucrări tipărite: „Unele probleme ale

lecției", „Continuitatea în munca instructiv-educativă de la clasa a IV-a la clasa a V-a" și altele. O serie de studii privind unele probleme generale („Tipologia lecției", „Sistematizarea cunoștințelor în procesul repetării materiei") au fost prezentate în cadrul sesiunilor științifice.

În această perioadă s-au conturat și unele preocupări privind probleme ale pedagogiei învățămîntului superior, ca problema seminarului, a prelegerilor, probleme ale educației comuniste a studenților, comunicate în sesiunile științifice și publicate în volum.

De asemenea trebuie subliniate preocupările pentru îmbunătățirea învățămîntului preșcolar, prin elaborarea unor lucrări metodice de bază ca: „Îndrumător pentru educatoarele de la grădinițele de copii", „De la grădiniță la școală", sau „Cartea educatoarei", ultima în curs de tipărire.

S-au făcut și unele încercări — puține ca număr și necontinuate — de a se aborda probleme generale de teorie pedagogică: premisele teoretice ale pedagogiei, legile în pedagogie etc.

Un ajutor important a dat Institutul școlii noastre prin elaborarea unor *lucrări metodice* care au contribuit la îmbunătățirea procesului de învățămînt. Ca urmare a sarcinilor care decurgeau și pentru Institut din Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri din iulie 1956, s-au elaborat și editat un număr de 45 de lucrări cu caracter metodic, printre care: „Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului", „Din munca învățătorului la clasa I", „Metodica predării limbii romîne în clasele V—VII", „Predarea limbii romîne la clasele V—VII, școli cu limba de predare maghiară", „Demonstrații experimentale la lecțiile de psihologie în școala medie", „Lecțiile de botanică la clasele V—VII", precum și numeroase lucrări metodice privind predarea limbilor minorităților naționale.

Abordarea de către Institut a problemelor de *psihologie pedagogică și defectologie* s-a făcut la început în cadrul sesiunilor științifice, comunicările prezentate fiind apoi publicate în volumul „Probleme de pedagogie, de psihologie pedagogică și defectologie".

Prin înființarea filialei din Cluj, cercetarea problemelor de psihologie pedagogică și defectologie a căpătat un caracter organizat, sistematic. Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice în munca de cunoaștere a elevilor, filiala a elaborat „Îndrumătorul pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor". Tot la Cluj a apărut lucrarea „Probleme de defectologie și psihologie" (vol. I și II).

În domeniul *valorificării moștenirii pedagogice progresiste* Institutul și-a lărgit preocupările. Pe lîngă studiile prezentate la sesiunile științifice, au apărut și lucrări de proporții mai mari: „Din istoria pedagogiei romînești", „Din istoria gîndirii pedagogice universale" (vol. I), un volum consacrat pedagogului Jan Amos Komenski. În prezent se află sub tipar alte două lucrări, una despre Gh. Asachi, alta despre Școala domnească de la Iași.

Conform indicațiilor Ministerului, Institutul a elaborat și Manualul de istorie a pedagogiei universale pentru institutele pedagogice de învățători (în două părți). Pentru prima dată, în acest manual sînt prezentate și interpretate de pe poziție marxist-leninistă elemente de istorie a pedagogiei romînești.

În cercetările făcute în domeniul istoriei pedagogiei romînești, Institutul a scos în evidență rolul pozitiv al activității unor cadre didactice care au participat în trecut la lupta clasei muncitoare și a țărănimii muncitoare („Învățătorii și răscoalele din 1907"). S-au făcut de asemenea primii pași pe linia cercetării unor probleme de istorie a pedagogiei mai apropiate în timp („Învățămîntul în presa muncitorească și de partid, 1872—1944").

Se simțea tot mai imperios nevoia unei lucrări generale care să trateze de pe poziții marxist-leniniste evoluția școlii și a gîndirii pedagogice din țara noastră. Primii pași s-au făcut prin publicarea „Proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei romînești", care a reprezentat o bază serioasă pentru a putea trece, în etapa următoare, la munca de elaborare a tratatului.

Analizînd activitatea desfășurată de Institut în această perioadă, putem afirma că el s-a străduit să îndeplinească sarcinile care i-au fost trasate prin diferite documente de partid și de stat. Putem spune că unele lucrări au reușit să generalizeze metodele înaintate ale cadrelor didactice, iar prin altele s-a făcut un pas înainte spre elaborarea de lucrări cu caracter de cercetare. Trebuie să arătăm însă că limitarea muncii de cercetare în cîteva școli n-a permis generalizarea întregii experiențe înaintate a școlii noastre. În al doilea rînd, nu s-a realizat o cercetare de adîncime, în care să poată fi studiat fenomenul pedagogic în evoluția lui, în corelația lui cu diferiți factori care-l condiționează și pe care, la rîndul lui, îi influențează. Chiar dacă în unele cercetări s-a utilizat și experimentul pedagogic, acesta a fost folosit în mod restrîns, limitat, fără să se cerceteze întotdeauna în mod sistematic procesul intern, psihologic, de dezvoltare a elevilor sub influența factorilor experimentali.

Se mai poate afirma că în această perioadă Institutul a obținut rezultate pozitive și în direcția popularizării experienței înaintate, a antrenării cadrelor didactice în munca de cercetare științifică. Sesiunile științifice ca și sesiunile lecturilor pedagogice, inițiate din 1956, au contribuit la crearea unei mișcări pedagogice noi în țara noastră, au fost un prilej minunat de întîlnire a pedagogilor din diferite părți ale țării, de schimb larg de experiență, de discuții vii și bogate în legătură cu diferite probleme de teorie și de practică pedagogică. Comunicările prezentate la aceste sesiuni au fost tipărite în volume speciale și în *Revista de pedagogie,* ceea ce a permis, pe lîngă mijloacele curente de propagandă pedagogică, o mai largă circulație a ideilor pedagogice, a soluțiilor metodice în problemele actuale ale învățămîntului.

Revista de pedagogie, organul de presă al Institutului nostru, a avut un rol important în această perioadă în prezentarea rezultatelor cercetărilor efectuate de Institut, precum și în propaganda pedagogică. În cei zece ani de la apariția sa, *Revista de pedagogie,* alături de celelalte publicații pedagogice, de întreaga literatură pedagogică, a adus o contribuție însemnată la ridicarea nivelului pedagogic al cadrelor didactice.

În primii ani, revista a făcut cunoscute principiile noi ale pedagogiei marxist-leniniste, a prezentat metode de predare înaintate, a publicat studii

și cercetări sovietice sau articole care prelucrau materiale apărute în presa pedagogică sovietică.

Interesul sporit al cadrelor didactice față de problemele pedagogiei științifice a determinat schimbarea periodicității revistei, din publicație trimestrială în publicație lunară. Totodată, în paginile revistei a crescut simțitor ponderea articolelor în care se prezenta experiența înaintată a unor cadre didactice, chiar dacă unele materiale de acest fel au avut uneori numai caracter descriptiv. O dată cu dezvoltarea continuă a învățămîntului nostru, cu folosirea unor metode înaintate în cercetarea pedagogică, îndeosebi a experimentului pedagogic, au început să apară și în revistă articole bazate pe studii și cercetări. De asemenea, în Revista de pedagogie au apărut articole de îndrumare ideologică, ca de exemplu: articolul intitulat „Partidul Muncitoresc Romîn — organizator și conducător al dezvoltării școlii și pedagogiei din țara noastră în anii puterii populare" (nr. 1/1960), articolul intitulat „Sarcinile științei pedagogice în lumina celui de al III-lea Congres al P.M.R." (nr. 4/1960), articolul intitulat „Crearea unei gîndiri pedagogice socialiste în R.P.R." (nr. 4/1961) și altele. *Revista de pedagogie* se axează tot mai mult pe problemele actuale ale școlii, publicînd studii și cercetări despre legarea învățămîntului de viață, despre învățămîntul seral și, în ultimul timp, despre școala de 8 ani.

Se mai poate menționa ca element pozitiv în activitatea Institutului lărgirea relațiilor de colaborare științifică cu diferite instituții similare din țările socialiste și în special cu Academia de științe pedagogice din R.S.F.S.R., prin schimb de delegații, de material documentar și prin participare la unele lucrări colective („Învățămîntul în țările socialiste din Europa", „Dicționarul pedagogic" etc.).

Rezultatele muncii noastre din această perioadă se datoresc într-o bună măsură sprijinului dat Institutului prin analiza activității acestuia făcută în ședințele Colegiului Ministerului Învățămîntului și Culturii, precum și sprijinului dat de analiza făcută în articole apărute în presa de partid și de specialitate (ne referim îndeosebi la articolul apărut în nr. 7/1955 al revistei „Lupta de clasă"), care au contribuit nu numai la îmbunătățirea stilului nostru de muncă, ci și la îndrumarea activității viitoare a Institutului.

Congresul al III-lea al P.M.R., care a deschis în fața poporului nostru etapa desăvîrșirii construirii socialismului și perspectiva luminoasă a trecerii treptate la construirea comunismului, a însemnat și pentru Institutul de științe pedagogice un moment important în vederea orientării muncii de cercetare științifică atît în privința problematicii, cît și a metodelor de lucru.

Cercetarea științifică este chemată să ajute școlii la înfăptuirea sarcinii de a pregăti oameni capabili să dea viață măreților obiective înscrise în planurile de dezvoltare a economiei și culturii — oameni temeinic și multilateral pregătiți, stăpîni pe cuceririle științei și tehnicii înaintate, animați de măreț sentimente de dragoste față de patria socialistă, oameni demni de epoca socialismului victorios și a construirii comunismului.

Căutînd să răspundă acestor sarcini, Institutul de științe pedagogice a rezervat în planul său de muncă un loc mai mare cercetării unor pro-

bleme ca educația tineretului în spiritul moralei comuniste, legarea învățămîntului cu munca productivă, precum și unor probleme noi, ridicate de dezvoltarea continuă a societății noastre, ca școala de 8 ani și învățămîntul seral.

Din anul școlar 1961—62, Institutul de științe pedagogice a organizat în cîteva școli cercetarea modului cum se realizează planurile și programele experimentale ale școlii de 8 ani, cercetarea sistemului muncii educative în școala de 8 ani și a întreprins experimentarea intensivă a sistemului predării pe obiecte de către profesori specialiști, la clasele mici.

În cadrul problemei privind educația elevilor în spiritul moralei comuniste, se cercetează pe bază de experiment „Educarea atitudinii comuniste a elevilor față de muncă în condițiile practicii în producție" și se află în curs de cercetare alte teme, ca „Educarea elevilor din școala de 8 ani în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar", „Problemele colaborării școlii cu familia", „Educația ateist-științifică a elevilor".

În problema legării învățămîntului de munca productivă, Institutul și-a concentrat atenția, în principal, asupra cercetării experimentale a metodicii instrucției practice în producție, deoarece numărul școlilor de cultură generală cu instruire în producție crește de la un an la altul.

Problemele psihologice ale muncii elevilor (în special procesul de formare a deprinderilor practice) sînt studiate în prezent de un colectiv al filialei din Cluj a Institutului.

Strîns legată de problema legării învățămîntului de producție este problema învățămîntului profesional și tehnic. Institutul de științe pedagogice, prin cercetările din acest sector, contribuie la traducerea în fapt a Directivelor Congresului al III-lea al P.M.R. referitoare la sarcinile importante pe care le are în etapa actuală învățămîntul profesional și tehnic.

Institutul de științe pedagogice se preocupă mai mult ca pînă acum de studierea unor probleme specifice școlii medii serale. Pe lîngă atenția sporită pe care Institutul a acordat-o acestor probleme prin *Revista de pedagogie*, un colectiv de cercetători studiază în școli tema „Îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în școlile și secțiile serale". Cercetarea va cuprinde problemele metodicii lecțiilor din cele două grupe de obiecte — realiste și umaniste — precum și un capitol privind conținutul și mijloacele de realizare a muncii educative cu tinerii și adulții din școala serală.

În vederea dezvoltării științelor pedagogice un loc important îl ocupă problemele privind *bazele generale ale pedagogiei*. Considerăm că prin cercetările actuale, și mai ales prin „Tratatul de istorie a pedagogiei românești", Institutul va putea aduce o contribuție importantă la elucidarea unor probleme de bază ale științei pedagogice din țara noastră.

Activizarea permanentă a învățămîntului, problemele majore pe care acesta le ridică în fața cercetării pedagogice au impus nu numai măsuri de completare și îmbunătățire a tematicii Institutului ci și restructurarea stilului de muncă, prin folosirea experimentului intensiv ca metodă precumpănitoare de cercetare științifică și prin implicarea cercetărilor psihopedagogice în cercetări pedagogice complexe. Menționînd, ca un moment

foarte important în activitatea noastră, trecerea — în ultima vreme — la cercetări cu caracter experimental, este necesar să facem cîteva precizări.

Cercetările noastre experimentale — prin caracterul lor intensiv — vor permite studierea aprofundată și sistematică a problemelor urmărite. Sfera aplicării experimentului este largă, cuprinzînd cercetarea atît a problemelor instructive, cît și a celor educative. Complexitatea acestora din urmă ridică unele dificultăți în folosirea experimentului, care însă se vor rezolva în procesul însuși al practicii metodei experimentale.

Experimentul a fost extins apoi și în procesul de elaborare a metodicilor, în vederea fundamentării lor științifice integrale, pentru depășirea stadiului în care metodicele se elaborau îndeosebi pe temeiul valorificării experienței înaintate din școală.

O condiție de bază a desfășurării cu succes a unei cercetări experimentale o constituie urmărirea sistematică, aprofundată, a procesului psihologic pe care-l trăiește elevul în însușirea cunoștințelor și a normelor etice, în formarea obișnuințelor de conduită morală. Acest lucru Institutul încearcă să-l urmărească cu toată seriozitatea prin actualele sale cercetări.

Munca de cercetare experimentală a cerut apoi o orientare de perspectivă mai largă, cu termene mai lungi de rezolvare științifică a problemelor din plan, precum și o abordare aprofundată și multilaterală a acestora, în cercetări complexe, cu angajarea unor cercuri mai cuprinzătoare de specialiști din diferite domenii: pedagogi, psihologi, igieniști, practicieni din învățămînt. Munca în colectiv a devenit în ultimul timp un principiu important în activitatea de cercetare pedagogică: cercetători specialiști în probleme educative, psiho-pedagogice, metodice, își unesc forțele pentru a încerca să elucideze fenomenele pedagogice în toată complexitatea lor.

Considerăm necesar să amintim că o vastă și rodnică activitate de informare științifică a desfășurat și Biblioteca centrală pedagogică, instituție anexă a Institutului de științe pedagogice, prin elaborarea și difuzarea unui număr impresionant de bibliografii tematice pentru cercetătorii Institutului ca și pentru cadrele didactice din țară.

Analizînd activitatea Institutului de științe pedagogice în cei zece ani de la înființare, se poate aprecia că, datorită sprijinului permanent primit din partea partidului nostru, s-au făcut pași însemnați în punerea pe baze științifice, marxist-leniniste, a teoriei și practicii noastre pedagogice. Urmărind realizările Institutului de științe pedagogice, se poate constata linia mereu ascendentă a activității sale, orientarea sa către cele mai actuale probleme și metode de lucru pe care practica construcției socialiste le-a pus permanent în fața școlii și a pedagogiei noastre noi.

Sprijinindu-se mai departe pe îndrumarea acordată de partidul și de statul nostru, pe sprijinul Ministerului Învățămîntului și Culturii, folosind creator experiența științei pedagogice sovietice, precum și colaborarea largă cu masa mare a cadrelor noastre didactice, Institutul de științe pedagogice se angajează să fructifice din plin experiența dobîndită în primul deceniu al activității sale și să devină un factor activ în rezolvarea sarcinilor măreți pe care le ridică în fața școlii desăvîrșirea construirii socialismului.

STUDII ŞI CERCETĂRI

CONTRIBUŢII LA METODICA CERCETĂRII PROCESULUI DE INSTRUIRE PRACTICĂ ÎN PRODUCŢIE A ELEVILOR [1]

Conf. univ. *A. CHIRCEV*
Dir. adj. al Institutului de ştiinţe pedagogice
Lector *I. RADU*
Cercetător la filiala din Cluj a
Institutului de ştiinţe pedagogice

Cel de-al treilea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn a pus în faţa şcolii noastre sarcina de mare însemnătate de a realiza o cît mai strînsă legătură între şcoală şi viaţă. Aşa cum arată tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej, „o preocupare deosebit de importantă în domeniul învăţămîntului de cultură generală este dezvoltarea legăturii dintre învăţămînt şi munca productivă" [2].

Dezvoltînd în mod creator învăţătura clasicilor marxism-leninismului cu privire la rolul muncii în formarea multilaterală a personalităţii, Partidul nostru a indicat şcolii calea pe care trebuie s-o urmeze în îmbinarea învăţămîntului cu munca productivă. Participarea nemijlocită a tinerei generaţii la producerea bunurilor de utilitate socială contribuie într-o însemnată măsură la formarea fizionomiei morale a omului de tip nou.

Caracterul educativ al muncii productive constă în faptul că în procesul realizării ei se dezvoltă la elevi atitudinea comunistă faţă de muncă, dragostea şi respectul faţă de oamenii muncii, spiritul de disciplină şi organizare, spiritul de colectiv, exigenţa în muncă faţă de sine însuşi şi faţă de alţii, conştiinţa îndatoririlor cetăţeneşti faţă de patria socialistă etc.

În acelaşi timp, participarea la munca productivă asigură elevilor o anumită pregătire practică, un început de calificare profesională care să le permită ulterior însuşirea unei profesiuni într-un ritm mai rapid şi la nivelul tehnicii înaintate a producţiei socialiste.

Aceste două aspecte — formarea morală şi pregătirea profesională propriu-zisă — trebuie însă considerate în adevărata lor relaţie. Sarcinile instruirii în producţie nu pot fi reduse numai la însuşirea operaţiilor de

[1] Comunicare prezentată la cea de-a IV-a sesiune ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice (16—17 decembrie 1961).

[2] *Gh. Gheorghiu-Dej:* Raport la cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn, Ed. politică, Bucureşti, 1960, p. 110.

muncă (deprinderi), așa cum se întîmplă uneori. Nu trebuie scăpat din vedere aspectul esențial: formarea fizionomiei morale, comuniste, care nu este determinată atît de conținutul operațiilor de muncă, cît de *sistemul relațiilor socialiste* în care sînt cuprinși elevii în procesul muncii. De aceea, se poate spune că sarcinile educației prin muncă nu se rezolvă prin sporirea mecanică a volumului de muncă fizică prestată de elevi, ci prin relațiile specifice mediului socialist de producție în care se integrează treptat elevii (V. A. Suhomlinski).

Îmbinarea învățămîntului cu munca productivă constituie, desigur, o problemă complexă, care comportă o largă experiență practică în școală, menită să ducă la cristalizarea celor mai bune forme și căi de legare a școlii cu viața. Experiența pozitivă acumulată în această direcție urmează să fie generalizată spre a se ajunge — așa cum arată tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — „la elaborarea unui program de măsuri pentru ca elevii școlilor noastre, unind învățătura cu munca productivă, să capete deprinderi practice, dragoste pentru munca fizică și să se orienteze spre diferite profesiuni potrivit înclinațiilor lor, asigurîndu-se dezvoltarea multilaterală a tineretului școlar" [1].

Urmînd indicațiile Congresului al III-lea al P.M.R., instruirea practică în producție a elevilor se extinde, după cum se știe, tot mai mult în școlile de cultură generală. Aceasta face necesară precizarea unei *metodici de cercetare a procesului de instruire practică*, care să poată fi aplicată în condiții apropiate de munca obișnuită a profesorului. În materialul de față ne propunem să prezentăm un astfel de instrument de lucru, care pus la îndemîna cadrelor didactice ar putea să le servească la studierea și generalizarea propriei lor experiențe în ceea ce privește instruirea practică a elevilor în specialități legate de mașini-unelte (de altfel, cele mai răspîndite).

Din cercetarea inițială la clasele experimentale (a VIII-a și a IX-a) la două școli cu instruire în producție din orașul Cluj [2] — cercetare care urmărește mai multe probleme — desprindem în cele ce urmează cîteva date referitoare la două aspecte ale procesului de instruire practică: (I) metodica cercetării corelației dintre cunoștințele teoretice și activitățile practice și (II) metodica cercetării procesului de instruire în producție.

Se impune o precizare preliminară în legătură cu *condițiile în care a avut loc experimentul pedagogic* la care se referă studiul de față.

Activitatea claselor experimentale se desfășoară pe baza unui plan de învățămînt în care instruirii practice i se rezervă a 5-a parte din numărul total de ore (4 ore de practică, 2 ore tehnologie și 1—2 ore desen tehnic). Modificările aduse planului de învățămînt, introducerea unor obiecte noi de studiu, adoptarea unor metode noi de muncă etc., creează *cadrul experimentului* propriu-zis, fără ca cercetarea să se reducă la aceasta. Din desfășurarea experimentului se desprind o serie de probleme psihologice și pedagogice complexe, o dată cu sarcina de a aprecia în mod obiectiv rezultatele obținute.

---

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* Raport la cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn, Ed. politică, București, 1960, p. 110.

[2] Școala medie nr. 4 „E. Racoviță" și Școala medie nr. 1—6 „Ady-Șincai".

Rezultatele trebuie apreciate atît pe parcurs cît și la terminarea experimentului, raportîndu-le la datele obținute la clasele de control și urmărindu-se efectul instruirii practice asupra nivelului de cultură generală și asupra pregătirii psihologice pentru muncă.

În ceea ce privește pregătirea practică — pe linia unui început de calificare profesională — rezultatele obținute sînt apreciate prin probe speciale, raportate la normele tarifare de muncă.

I. METODICA CERCETĂRII CORELAȚIEI DINTRE CUNOȘTINȚELE TEORETICE ȘI ACTIVITĂȚILE PRACTICE

Introducerea instruirii practice în producție nu constituie un simplu adaos la cultura generală a elevului. Deși însușirea cunoștințelor teoretice (de fizică, chimie, matematică etc.) și munca productivă se desfășoară ca procese separate (în timp și spațiu), totuși rezultatele lor se leagă strîns între ele, se „asociază" în activitatea de muncă a elevilor. Formarea deprinderilor practice nu poate fi considerată doar ca o activitate motrică periferică. Ea angajează în măsură însemnată gîndirea și cunoștințele elevilor.

Alături de metoda *observației* — cea mai accesibilă pentru studiul corelației dintre cunoștințe și activitățile practice — am utilizat în cercetare și *chestionare* prin care se cerea elevilor să indice fenomenele și legile întîlnite în munca productivă. De exemplu, în timp ce elevii (cl. a IX-a) lucrau la strung, li se cerea să precizeze fenomenele și legile fizice care își găsesc aplicarea în construcția și funcționarea strungului. (Prin conținutul lor, întrebările date se situau la intersecția dintre fizică, tehnologie și activități practice). Acest procedeu furnizează date destul de sărace, răspunsurile elevilor fiind prea generale, neprecise. Din datele obținute în urma aplicării chestionarelor rezultă că deși cunoștințele de fizică sau de tehnologie se organizează în anumite sisteme, totuși legăturile între acestea sînt adesea inexistente. Cu alte cuvinte sistemele de asociații rămîn exterioare unele față de altele.

Cu mult mai fecunde pentru cercetare se dovedesc *lecțiile experimentale* însoțite de *probe de control* prin care se verifică rezultatele obținute. În cadrul acestor lecții am încercat variate metode și procedee pentru îmbinarea cunoștințelor teoretice cu activitățile practice (după indicațiile cuprinse în studiile lui M. N. Skatkin, S. A. Șaporinski, P. R. Atutov, M. A. Jidelev ș.a.).

Astfel, s-au organizat o serie de lecții curente și recapitulative (la clasele VIII—IX), cu scopul de a valorifica experiența cîștigată de elevi la activitățile practice. De exemplu, la fizică, predarea temelor „Mașini simple" (cl. a VIII-a) și „Proprietățile corpurilor solide" (cl. a IX-a) s-a făcut pornind de la experiența practică a elevilor [1].

[1] Lecțiile experimentale au fost realizate în colaborare cu lector S. Cozonac de la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj.

Desigur, cercetarea nu se putea mărgini la simpla relatare a dialogului între profesor și elev, ci trebuia să dezvăluie și *procesul intern de însușire a noțiunilor, de aplicare a lor în practică*. Pentru aceasta au fost întocmite anumite teme (probe) a căror rezolvare punea pe elevi în situația de a opera cu noțiunile învățate. Asemenea probe cu conținut identic au fost date atît la clasele experimentale cît și la clasele de control. Clasificate după un sistem unitar de apreciere, probele de control au scos în evidență un *nivel superior* în însușirea și aplicarea noțiunilor la elevii claselor experimentale. În aceste clase au fost obținute rezultate mai bune cu 20—30% față de clasele de control.

Un alt aspect studiat se referă la *priceperea de a folosi în condiții noi noțiunile însușite*. Și în acest caz se constată o situație mai bună în clasele experimentale. Astfel, 77,5% din elevii claselor experimentale găsesc soluții corecte la problemele noi, în timp ce elevii claselor de control dau numai 57% soluții corecte. În același timp, elevii din prima categorie dau *soluții greșite* numai în proporție de 5%, iar elevii din clasele de control — în proporție de 32%. Natura acestor greșeli constă în repetarea mecanică a schemei din carte.

Aceste date ne arată că formarea noțiunilor pe baza valorificării sistematice a experienței practice conferă cunoștințele, pe de o parte, mai multă precizie și temeinicie, iar pe de altă parte mai mare suplețe și mobilitate.

Cu toate acestea, probele de control la care ne-am referit nu dezvăluie în mod suficient procesul de gîndire, raționamentul pe care îl urmează elevul în cursul rezolvării problemelor. Acest neajuns a fost corectat prin aplicarea *experimentului individual*, care a constat în rezolvarea unor probleme cu *conținut practic*. În procesul rezolvării a fost înregistrată în mod fidel desfășurarea raționamentului, pe baza relatării verbale.

În desfășurarea experimentelor ne-am orientat după lucrările lui S. L. Rubinștein și A. N. Leontiev — aplicînd variante ale procedeului prezentării unor *probleme ajutătoare* înainte sau în cursul rezolvării *problemei principale*. Problema ajutătoare fiind mai simplă și mai ușoară cuprinde, în același timp, o sugestie pentru rezolvarea problemei de bază. Ea imprimă procesului gîndirii o anumită orientare, lăsîndu-i totuși o desfășurare relativ independentă.

Un alt procedeu, sugerat de cercetările conduse de N. A. Mencinskaia, a constat în prezentarea unor variante diferite ale aceloraşi probleme. Elevilor li s-au dat spre rezolvare perechi de probleme: prima avea un *conținut abstract*, iar a doua constituia varianta cu *conținut practic* a aceleiași probleme. Prima variantă pune în evidență prezența cunoștințelor teoretice, iar a doua priceperea de a aplica în practică aceste cunoștințe.

Cercetările preliminare făcute în această direcție ne-au condus la concluzii analoge cu datele obținute de N. A. Mencinskaia și colaboratorii ei. Rezultatele probelor ne arată că pentru elevi dificultatea constă nu în a opera cu noțiuni și principii abstracte, ci în a efectua independent operația de analiză și abstractizare pe care o comportă rezolvarea problemelor practice. Firește, această dificultate poate fi înlăturată prin aplicarea unor forme active de instruire, cu includerea experienței practice a elevilor.

II. METODICA CERCETĂRII PROCESULUI DE INSTRUIRE ÎN PRODUCȚIE

Procesul de instruire în cele mai variate profesiuni prezintă un aspect de pregătire *teoretică* (cunoștințele de tehnologie și de desen tehnic) și un aspect de pregătire *practică* de muncă. Rezultatul acestei pregătiri se concretizează în anumite cunoștințe și în o serie de deprinderi practice. În mod obișnuit cadrele didactice apreciază rezultatele obținute pe baza unor criterii globale, spunînd de ex.: „elevii se orientează în desenul tehnic", „elevii s-au familiarizat cu mînuirea șublerului", cu o anumită operație etc. Ceea ce însă apare la suprafață ca „orientare", „familiarizare", la o analiză mai atentă se dezvăluie ca un proces cu aspecte multiple. De aici apare necesitatea cercetării mai aprofundate a instruirii practice prin aplicarea unor metode mai riguroase, care să permită o apreciere obiectivă a nivelului de dezvoltare a deprinderilor practice.

În acest sens, din categoria deprinderilor ce urmează a fi studiate fac parte: (1) deprinderile de a *citi* (a înțelege) desenele tehnice, (2) deprinderile de *executare* a desenelor, (3) deprinderile de *planificare* a operațiilor, a mijloacelor de execuție și a timpului necesar și (4) deprinderile de *muncă* în producție — respectiv deprinderile operaționale, de măsurare și autocontrol ș.a.

Pentru fiecare din aceste categorii de deprinderi trebuie întocmite probe adecvate: (1) probe de citire a desenelor tehnice, (2) probe de executare a desenelor și schițelor, (3) probe de planificare a procesului de muncă (fișa tehnologică, planul fazelor operației) și (4) probe practice propriu-zise, în care se înregistrează procesul de muncă și se analizează produsul finit. Aceste probe pot fi aplicate în condițiile obișnuite ale procesului de instruire practică, precum și în condiții experimentale.

În cele ce urmează, prezentăm pe scurt o serie de probe în ordinea menționată, discutînd totodată și unele aspecte de metodică a prelucrării materialului faptic.

1. Probe de citire a desenelor tehnice

Întreaga activitate practică a elevilor desfășurată în timpul instruirii în producție este *reglementată* prin desene tehnice și fișe tehnologice. Aceste „instrumente" sînt anume create pentru a face legătura între reprezentările spațiale și gîndirea tehnică, pe de o parte, și operațiile de muncă realizate în procesul de producție, pe de alta. Cu alte cuvinte, ele ajută la construirea *în plan mintal* („în mod ideal" — după K. Marx) a ceea ce urmează să fie realizat în *plan practic*, ca produs material al muncii.

Pentru a citi, „a descifra" un desen tehnic — care este expresia grafică a sarcinilor de muncă — sînt necesare anumite deprinderi speciale, legate de capacitatea elevilor de a-și reprezenta în spațiu elementele percepute în plan.

La baza procesului de reconstituire a imaginii globale a obiectului desenat stau *reprezentările spațiale*. Citirea (înțelegerea) desenului se deo-

sebește din punct de vedere psihologic de perceperea nemijlocită a obiectului respectiv. În actul citirii are loc reprezentarea tridimensională a obiectului, în sensul că i se asociază și cea de-a treia dimensiune — adîncimea. În cazul executării desenului avem de-a face cu o operație inversă: reprezentarea *în plan* a elementelor spațiale (de formă, de structură etc.).

Prezentăm patru categorii de probe de citire a desenelor.

Prima — și cea mai obișnuită — constă în prezentarea unor desene de piese executate în întreprindere. Pe parcurs elevii primesc ca sarcină să „descifreze" desene de piese necunoscute din ce în ce mai complexe. O variantă a acestor probe este de a prezenta elevilor o dată cu desenul și un sortiment de piese concrete. Elevii vor avea de *identificat*, în desene, piesele din sortimentul dat și invers.

Aceste probe permit să se verifice practic actul citirii (înțelegerii) desenului respectiv, particularitățile transpunerii proiecțiilor din plan în spațiu și invers.

A doua categorie de probe îl pun pe elev în situația să reconstituie unele proiecții, orientîndu-se numai după cîteva elemente grafice ale piesei, excluzînd altele. În acest fel, elevul este solicitat să „reconstruiască" configurația tridimensională a piesei, cu ajutorul cuvîntului și al imaginilor spațiale.

A treia categorie activizează la maximum reprezentările și gîndirea spațială a elevilor. În aceste probe, *actul citirii* desenelor este asociat cu *modelarea* proiecțiilor date. Elevilor li se distribuie desene cerîndu-li-se să reconstituie piesele, să le materializeze în figuri modelate din diferite materiale (sîrmă, plastilină etc.). Aceste probe sînt adaptate de noi în scopuri *diagnostice* după modelul unor procedee de predare și însușire activă a desenului tehnic [1].

Valoarea acestor probe rezidă în faptul că prin ele se exclude simpla „recitire" a desenului. Sarcinile pe care le ridică impun acestor probe un efort de gîndire în procesul îmbinării cunoștințelor teoretice cu acțiunile practice de modelare. În același timp are loc și o *verificare* nemijlocită a modului în care reprezentările spațiale ale proiecțiilor piesei sînt realizate adecvat. Prin acțiunile practice de modelare se controlează, se confirmă sau se infirmă justețea reprezentărilor spațiale și a combinării lor după indicațiile semnelor convenționale ale desenului.

A patra categorie sînt probele de verificare *verbală* a deprinderilor de a descifra desenele. Propriu-zis este vorba de a verifica — prin întrebări — capacitatea elevilor de a actualiza reprezentări spațiale și de a sintetiza reprezentările în planul gîndirii spațiale.

Întrebările vor fi astfel formulate încît elevul este solicitat să efectueze operații de comparare, să stabilească asemănări și deosebiri, să găsească legături și interdependențe între elementele de macro- și microstructură a pieselor.

[1] *Botvinikov, A. D.:* Activizațiia metodov prepodavaniia cerceniia i zadaci politehniceskogo obuceniia, în „Metodî graficeskih izobrajenii i ih primenenie na zaniatiah po trudu i osnovam proizvodstva", Ucipedghiz, 1959.

Pentru a se evita reproducerea mecanică a cunoștințelor este indicat ca răspunsurile elevilor să fie completate cu reprezentări grafice. Această variantă a probei permite studierea procesului de trecere — în actul citirii desenelor — de la *cuvîntul* la *imaginea* spațială sau plană și invers.

Prin aplicarea probelor menționate este asigurată culegerea unui bogat material faptic. Rezultatele obținute prin analiza materialului în cadrul fiecărei categorii de probe în parte vor fi confruntate și raportate unele la altele și, pe această cale, se va putea ajunge la concluzii valabile asupra particularităților procesului de formare, precum și asupra nivelului de dezvoltare a deprinderilor de a citi desenul, într-o anumită etapă a instruirii practice în producție.

2. Probe de executare a desenelor și schițelor

Aceste probe urmăresc să determine nivelul de dezvoltare a deprinderilor de a reprezenta în plan formele și dimensiunile spațiale. Componentele acestor deprinderi sînt: (a) *reprezentarea proiectivă* a pieselor și (b) *măsurarea* și *trasarea* în desen a dimensiunilor pieselor.

Datele observației ne arată că deși unii elevi pot citi desenele, totuși ei întîmpină dificultăți cînd sînt puși în situația să le execute independent. Alți elevi pot să execute desenul, dar nu văd legătura lui cu operațiile de muncă. Pentru ei desenul nu constituie încă o călăuză a acțiunilor practice, de muncă. Prin urmare, *citirea, executarea* și *aplicarea* desenelor deși sînt procese diferite, ele trebuie formate și dezvoltate la elevi într-o strînsă unitate.

În cele ce urmează prezentăm patru variante de probe menite să ducă la determinarea deprinderilor de reprezentare proiectivă a pieselor.

În primul rînd, ne referim la probele de executare a desenului după un *model dat.* Elevii primesc aceeași piesă avînd sarcina să realizeze proiecția ei grafică. Probe de acest gen vor fi aplicate periodic, fără să se dea elevilor nici un fel de indicații asupra executării desenului. La această probă, la fel ca și la celelalte, se înregistrează *timpul* de execuție a lucrării.

Cea de-a doua categorie de probe constă în executarea de către elevi a cîtorva *proiecții* sau *secțiuni,* în locul desenului în întregime a piesei. Prin aplicarea acestor probe se poate verifica, într-un timp mai scurt, reprezentarea proiectivă a unui sortiment variabil și mai mare de piese.

A treia categorie de probe o constituie executarea unei *proiecții noi pe baza a două proiecții date.* Acestea sînt probele prin care se verifică nu numai tehnica execuției, dar și capacitatea constructivă a *gîndirii spațiale* a elevilor. Prin aceste probe sînt antrenate procesele de analiză și sinteză mintală și grafică.

Ultima categorie de probe sînt *schițele* (de mînă). Fiind la locul de muncă, elevii redau pe hîrtie piesa ce urmează să fie prelucrată, fără a folosi instrumentele de trasare. Aceste probe sînt menite să verifice *operativitatea* și *promptitudinea* orientării și adaptării elevului la locul de muncă.

În ceea ce privește *măsurarea și trasarea în desen* a dimensiunilor pieselor, indicii obiectivi pentru determinarea nivelului de dezvoltare a

acestei deprinderi se pot stabili din *analiza desenelor* executate de către elevi în cadrul celor patru grupe de probe mai sus discutate. Nu se poate realiza nici o proiecție fără dimensiune, iar dimensiunea trebuie *măsurată*. De aceea, măsurarea este condiția necesară pentru formarea reprezentărilor spațiale și proiectarea lor în plan.

Elementele constitutive ale deprinderii de măsurare sînt trei: (1) *precizia* și *viteza* în executarea măsurării, (2) *exactitatea* și *rapiditatea* în citirea indicațiilor instrumentului și (3) *corectarea devierilor* determinate de dereglările instrumentului survenite prin uzura lui.

Indicii obiectivi ai nivelului de dezvoltare a celor trei componente ne apar sub forma *erorilor* care sînt (1) erori de *mînuire* a instrumentului, (2) erori de *citire* a indicațiilor lui și (3) erori de *necorectare a devierilor* provocate de dereglări.

Pe lîngă analiza desenelor se pot aplica și *probe speciale* pentru determinarea nivelului de dezvoltare a celor trei componente ale deprinderii de măsurare.

★

Pentru ilustrarea *modului de prelucrare* a datelor culese prin analiza desenelor executate de către elevi, ne vom referi la unele aspecte ale nivelului de dezvoltare a *deprinderii de reprezentare proiectivă în plan.* [1]

Nivelul de dezvoltare a reprezentării proiective la elevi a fost urmărit prin analiza desenelor, în primul rînd, după *numărul proiecțiilor* executate din cele necesare și, în al doilea rînd, după calitatea *formei geometrice* a piesei redate. (Este vorba de analiza desenelor unui bulon de 7/8 țoli cu capul rotund, executate de elevii clasei a IX-a la sfîrșitul anului școlar 1960/61).

În ceea ce privește *numărul proiecțiilor* executate, analiza desenelor ne arată că cele mai multe *omisiuni* apar în reprezentarea piesei pe *planul orizontal* (în proporție de 26%). Pe de altă parte, este semnificativ și faptul că majoritatea elevilor (85%) în etapa dată a instruirii practice nu înțeleg necesitatea proiectării complete a piesei în cele trei planuri.

În ceea ce privește *forma geometrică* a piesei se constată că majoritatea elevilor (64%) redau corect numai cîte 4 suprafețe (din 6), iar restul le redau greșit sau chiar le omit.

O analiză mai profundă a desenelor pune în evidență și *calitatea* reprezentării diferitelor feluri de suprafețe. Se constată că o bună parte din greșeli și omisiuni (27%) se referă la proiectarea elementelor de detaliu cărora elevii nu le acordă suficientă atenție deși ele vor face totuși obiectul prelucrării ulterioare. Nesesizarea în desen a detaliilor aduce după sine lipsuri în *precizia* și *finețea* prelucrării detaliilor respective ale piesei.

Raportînd situația la învățătură a elevilor la nivelul de dezvoltare a reprezentării proiective, se constată că *nu există diferențe semnificative*

[1] Probele de control au fost aplicate la elevii din clasa a IX-a a Șc. medii nr. 4 din Cluj, în colaborare cu tov. ing. *C. Vulcan*, responsabil cu instruirea practică a acestor elevi la „Atelierele C.F.R." din Cluj.

între elevii buni, mijlocii și slabi la învățătură. În general, *greșelile* și *omisiunile* în reprezentarea suprafețelor sînt comune și în proporții relativ egale la cele trei grupe de elevi. Aceasta ne îndreptățește să afirmăm că ele se datoresc unor *deficiențe de predare* a desenului tehnic (în clasele VIII—IX), iar nu lipsei de sîrguință ca atare a elevilor la învățătură.

Rezumînd cele spuse mai sus putem afirma că analiza datelor culese pe baza aplicării diferitelor probe de citire și executare a desenelor permite studierea procesului de formare a deprinderilor de citire a desenelor, de reprezentare proiectivă a pieselor, de măsurare a dimensiunilor, precum și determinarea nivelului lor de dezvoltare. Urmărirea acestui proces de formare și dezvoltare a deprinderilor menționate ne conduce la stabilirea legăturii cauzale între *predarea* desenului tehnic și *rezultatele obținute*. Aceasta face posibilă introducerea corectivelor necesare în metodele de predare pentru continua îmbunătățire a procesului instructiv-educativ.

3. Probe de planificare a procesului muncii

Planificarea este răspunsul mintal pe care îl dă omul în legătură cu scopul pe care și l-a propus să-l realizeze (S. N. Arhanghelski). În cazul nostru, planificarea constă în alegerea procedeelor, mijloacelor și termenelor necesare pentru realizarea unor produse finite, concretizîndu-se în fișa tehnologică, planul fazelor operației etc.

Analiza psihologică a fișei tehnologice ne oferă date cu privire la particularitățile formării și etapele dezvoltării *deprinderilor de planificare* a procesului de muncă.

În faza inițială de instruire practică, elevii învață să alcătuiască fișa tehnologică (și planul fazelor operației) după modelul dat de profesor. Dar acest procedeu nu poate să ducă la dezvoltarea *gîndirii tehnice*, atîta timp cît elevii „transcriu" fișe (și planuri) gata elaborate, cu indicații care reglementează toate detaliile procesului de muncă.

Rezolvarea creatoare a sarcinilor de producție pentru care sînt pregătiți elevii cere să li se dezvolte priceperea de a fracționa pe operații și faze procesul de execuție a obiectului reprezentat în desen, înțelegerea procesului de muncă și planificare a operațiilor în prelucrarea detaliilor, alegerea sculelor și dispozitivelor necesare pentru a reda forma piesei prin prelucrare (în concordanță cu imaginea ei din desen), stabilirea instrumentelor de măsură necesare pentru controlul preciziei în prelucrarea pieselor, organizarea rațională a locului de muncă.[1]

În scopul dezvoltării la elevi a acestor priceperi și deprinderi este necesar să-i exersăm în alcătuirea *independentă* a fișelor tehnologice (și a planurilor fazelor operațiilor). Desigur, aceste însușiri nu se formează exclusiv prin întocmirea fișelor și a planurilor, ci în strînsă unitate cu execuția pieselor, reglementată însă de indicațiile tehnologice cuprinse în fișe și planuri.

---

[1] *Botvinikov, A. D.:* Ispolzovanie tehniceskogo risunka i certeja na urokah truda, Izdatelstvo A PN, R.S.F.S.R., Moskva, 1957.

De aceea, de la fișe și planuri care la început vor cuprinde toate indicațiile se va trece treptat la fișe și planuri din care vor lipsi unele indicații. Este sarcina cercetării să stabilească ordinea în care vor fi excluse, rînd pe rînd, indicațiile gata elaborate și pe care elevii vor trebui să le întocmească în mod independent (M. N. Skatkin).

Fișa tehnologică alcătuită în mod independent constituie într-un anumit sens — dacă piesa a fost bine aleasă — rezumatul experienței practice și a cunoștințelor tehnologice. De aceea analiza rezultatelor și prelucrarea statistică ne dezvăluie aspecte ale pregătirii practice — gîndirea tehnică și deprinderile elevilor.

Pentru a ilustra modul de prelucrare a materialului să ne referim la unele aspecte de analiză a fișelor și planurilor întocmite de elevii din clasa a IX-a experimentală. După cum se știe, un aspect foarte important în alcătuirea fișei este planificarea *operațiilor*, iar în cadrul acestora a *fazelor de lucru* (planul fazelor) atît din punctul de vedere al *numărului* cît și al *succesiunii* lor în prelucrarea piesei. Analiza fișelor ne permite să stabilim nivelul de dezvoltare a deprinderilor de planificare, prin confruntarea lor cu procesul însuși de execuție a pieselor unde planificarea este transpusă nemijlocit.

Din analiza planurilor (fazelor operației) de prelucrare a unei piese (în 10 faze) rezultă că majoritatea elevilor (71%) au planificat cîte 7—8 faze, iar restul sub această limită. Frecvența omisiunilor este mai mare la faze de detaliu și la finisare. Dacă raportăm aceste date la *greșelile* și *omisiunile* de reprezentare a suprafețelor în desen (la care ne-am referit mai sus) constatăm că există o corelație între *reprezentarea grafică* a suprafețelor, pe de o parte, și *planificarea fazelor de prelucrare* a suprafețelor respective, pe de altă parte. Se poate spune că greșelile și omisiunile în *reprezentare* se răsfrîng negativ în *planificare*. Lucrul acesta nu este lipsit de importanță pedagogică, atunci cînd se pune problema formării la elevi a deprinderii de a executa desene, de a elabora planul fazelor operației și de a folosi aceste „instrumente" în reglementarea acțiunilor practice de muncă.

Stabilirea *succesiunii* în desfășurarea fazelor face parte integrantă din procesul planificării. De fapt această succesiune reflectă logica obiectivă în prelucrarea detaliilor: modul cel mai economic și mai productiv de realizare a piesei. Este necesar ca elevii să se deprindă să respecte cu strictețe succesiunea dată a fazelor, adică să țină seama de cerințele obiective în prelucrarea piesei.

Analiza datelor obținute ne arată însă că deprinderea de planificare este relativ slab dezvoltată la elevii clasei a IX-a. Din totalul fazelor planificate (94) sînt eșalonate corect numai *36%* și sînt intervertite *64%*. Se mai constată că sînt eșalonate corect într-o proporție mai mare fazele principale.

În încheiere la acest aspect al problemei, putem spune că indicațiile metodice sînt valabile și pentru analiza fișelor care conțin mai multe operații și, ca atare, ne pot dezvălui sub mai multe aspecte nivelul de dezvoltare a gîndirii tehnice și al deprinderilor de planificare a elevilor în procesul instruirii practice în producție.

4. Probele practice propriu-zise

Probele practice la care supunem elevii — pentru a studia deprinderile lor de muncă — pot fi alcătuite după principiul „probei de lucru", cu mențiunea ca ele să fie însoțite — în scop de cercetare — de anumite înregistrări obiective: cronometrare, filmare, înregistrări oscilografice, înregistrări la chimograf etc. Rezultatele acestor probe practice se concretizează în anumite *produse finite* care pot fi clasificate pe baza unui sistem de apreciere ce rezultă din cerințele stabilite inițial prin documentația tehnică. Astfel, precizia dimensională se apreciază pe baza calculării abaterii medii de la toleranțele admise, în timp ce în aprecierea formei și a calității suprafeței prelucrate se adoptă un sistem de notare procentuală de la 0—100% la sugestia „Serviciului controlului tehnic de calitate" din întreprinderea în cadrul căreia lucrează elevii.

În ceea ce privește procesul însuși de execuție a piesei, acesta va fi urmărit pe baza unei *fișe de înregistrare* în care se notează: *succesiunea* operațiilor și fazelor de lucru; *timpul* consumat pentru operațiile tehnologice și cele auxiliare (pe faze); *alternanța* dintre operațiile de prelucrare și cele de control; *numărul de treceri* ș.a.m.d. Rezultatele acestor înregistrări concentrate în anumiți indici ne vor da informații despre nivelul de pregătire al elevilor în raport cu cerințele stabilite prin normele tarifare.

În general, fișa de înregistrare se alcătuiește după principiul consemnării integrale a procesului de muncă, cuprinzînd *etapa de pregătire* a prelucrării piesei, *etapa de desfășurare* a prelucrării și *etapa de încheiere* a prelucrării piesei.

Ca exemplu, vom reda aspecte din fișa de înregistrare a procesului muncii la strung, întocmită de noi pentru urmărirea probelor practice la elevii din clasa a IX-a.

În *etapa de pregătire* a prelucrării piesei am cuprins:

— studierea documentației tehnologice,
— alegerea materialului și pregătirea mijloacelor de lucru,
— așezarea și centrarea piesei și a cuțitului,
— reglarea strungului.

În *etapa de desfășurare* a prelucrării piesei se cuprind, în primul rînd, fazele de lucru, iar apoi elementele variabile ale fiecărei faze:

— trasarea detaliului,
— reglarea strungului (reglarea turației, regimul avansului, reglarea tamburului diviziunilor),
— așezarea piesei,
— așezarea cuțitului,
— executarea trecerilor,
— efectuarea autocontrolului,
— incidente neprevăzute în prelucrare.

În sfîrșit, în *etapa de încheiere* a prelucrării se înregistrează timpul și îndeminarea arătată la desprinderea piesei, aducerea manetelor la zero, controlul final al piesei, așezarea instrumentelor și sculelor, curățirea locului de muncă etc.

Rezultatele înregistrărilor făcute pe această bază scot în evidență nivelul de dezvoltare a deprinderilor oglindit în executarea fazelor de prelucrare, în efectuarea autocontrolului, în reglarea strungului etc. Totodată, avem posibilitatea de a stabili anumite corelații între procesul de prelucrare a piesei și deprinderile de executare a desenelor sau deprinderile de planificare.

În această privință s-a constatat — la proba practică dată la clasa a IX-a la sfîrșitul anului școlar — că numai 22% din elevi urmează succesiunea necesară a fazelor în prelucrarea piesei, deși la întocmirea fișei tehnologice succesiunea este corectă la 36% din aceiași elevi. S-a putut constata, de asemenea, că precizia dimensională este respectată în mai mare măsură în prelucrarea piesei decît în trasarea dimensiunilor în desen. Dacă în primul caz, peste 71% din dimensiuni se încadrează în cîmpul de toleranță, în trasarea dimensiunilor în desen se încadrează numai 57,3% din ele. Imprecizia în trasare nu este sancționată de practică, în timp ce imprecizia în prelucrare are efecte imediate (poate duce la rebut). Activitatea practică reprezintă o întărire eficientă dintre cele mai puternice.

Un indice semnificativ pentru gradul de însușire a deprinderilor de muncă este *timpul* utilizat pentru prelucrarea piesei. În această privință trebuie stabilit raportul care există — pe o anumită treaptă de pregătire practică — între timpul de bază (necesar pentru prelucrare) și timpul ajutător (necesar elementelor variabile ale fazei: trasarea, reglarea mașiniiunelte, așezarea piesei și a cuțitului etc.). Se impune, de asemenea, și analiza datelor referitoare la timpul utilizat în cadrul fiecărei faze în parte, precum și a tuturor fazelor laolaltă (timpul unitar). Pe această cale se pot stabili fazele mai temeinic și mai rapid însușite, precum și variațiile individuale în executarea aceluiași produs finit de către diferiți elevi. Firește, toate aceste date urmează să fie raportate apoi la calitățile piesei finite apreciate în lumina cerințelor tehnice. Calitatea produsului fiind pentru elev o cerință tehnică constantă, el o realizează în ritmuri de lucru din ce în ce mai accelerate. Sarcina cercetării este să stabilească momentul și modalitatea de trecere de la un ritm mai încetinit la un ritm mai rapid de lucru.

Din analiza datelor referitoare la timpul cheltuit de elevii din cl. a IX-a în cadrul probelor practice date la sfîrșitul anului școlar, rezultă că timpul ajutător este de 2—4 ori mai mare decît timpul de bază. Întrucît normativele tehnice prevăd în medie la aceste faze un timp ajutător egal cu 50% din timpul de bază, apare evident că elevii consumă cu operațiile ajutătoare un timp de 4—7 ori mai mare decît cel necesar. Depășirile la timpul ajutător sînt simțitor mai mari în cadrul unor faze în care se prelucrează suprafețe funcționale ale piesei, datorită creșterii frecvenței operațiilor de autocontrol.

În strînsă corelație cu înregistrarea procesului de execuție a piesei, urmează să fie supus unei analize atente însuși produsul finit. Produsele muncii pot fi examinate în primul rînd ca obiecte finite care posedă o serie de însușiri ce răspund unor cerințe de ordin tehnic (de exemplu, cerințe cu privire la formă, precizie dimensională și calitatea suprafețelor). Ele

pot fi considerate, de asemenea, și ca expresie a nivelului de pregătire tehnico-teoretică și practică, pe baza căruia elevii pot fi încadrați într-o categorie definită.

Pentru instruirea practică prezintă însă importanță și *studiul formării deprinderilor de muncă* prin care se verifică eficiența metodelor de instruire.

Prin conținutul lor obiectiv, deprinderile de muncă sînt operații de muncă învățate. Formarea operației de muncă constituie un proces de transpunere a experienței sociale în datele sensoriomotrice individuale (D. A. Oșanin). Noțiunea de deprindere exprimă aici *gradul de stăpînire a operației de muncă*, fiind o caracteristică psihologică a activității practice. De aceea, studiul formării deprinderilor de muncă — în sensul restrîns al cuvîntului — coincide cu studiul însușirii operațiilor de muncă.

Pentru studierea deprinderilor de muncă pot fi aplicate anumite metode experimentale, avînd la bază fie dispozitive speciale care reproduc mai mult sau mai puțin apropiat operațiile de muncă, fie instalarea anexei de înregistrare direct la mașinile-unelte la care se lucrează. Aceste metode — utilizate pe larg în psihologia muncii — se extind în prezent și în cercetarea procesului de instruire practică a elevilor.

Putem menționa în această privință cîteva din metodele de înregistrare oscilografică, cum ar fi metoda *ciclografică, tensometrică, electromiografică* ș.a.

Mai apropiate de condițiile de instruire practică a elevilor sînt dispozitivele experimentale care reproduc mai mult sau mai puțin simplificat operații de muncă reprezentative pentru un anumit profil profesional, permițînd totodată înregistrarea obiectivă a procesului dat. Acestea pot servi și ca dispozitive de exercițiu.

De un asemenea dispozitiv experimental, care permite înregistrarea la chimograf a operației de pilire manuală [1], ne-am servit pentru studierea deprinderilor de muncă la elevii din clasa a VIII-a ce urmează un program de lucrări de lăcătușărie. Înregistrările făcute cu acest dispozitiv au scos în evidență particularitățile formării deprinderilor de muncă în anumite condiții de instruire practică a elevilor. Asemenea metode experimentale urmează să fie aplicate pentru studierea operațiilor de muncă și la alte profiluri profesionale.

În formarea deprinderilor de muncă prezintă un interes deosebit și studiul *particularităților individuale* ale elevilor în ceea ce privește ritmul de lucru și calitatea produsului obținut ca efect al nivelului de dezvoltare a deprinderilor respective. Una din căile care ne stau la dispoziție este aceea de a raporta timpul unitar la calitatea produsului, respectiv la numărul de erori făcute în realizarea formei geometrice a piesei, a preciziei dimensionale și a acurateței în prelucrarea suprafețelor. Pe baza datelor obținute putem aprecia că se conturează destul de clar patru grupe de elevi sub raportul particularităților individuale mai sus menționate. Prima grupă de elevi (36%) se caracterizează prin faptul că lucrează

[1] Acest dispozitiv a fost proiectat și construit de prof. ing. S. Crișan de la Institutul Politehnic din Brașov.

într-un ritm mai rapid și realizează produse de o mai bună calitate (un număr mic de erori). A doua grupă de elevi (29%) realizează produse de aceeași calitate ca și prima grupă, dar lucrează într-un ritm lent. Cea de-a treia grupă (14% din elevi) lucrează pripit și cu multe erori, iar a patra grupă (21%) lucrează în ritm lent și cu numeroase erori.

Desigur, în formarea deprinderilor de muncă a elevilor este important să se țină seamă de aceste particularități individuale, pentru a se aplica o tratare diferențiată în procesul instruirii practice. Astfel, în cazul elevilor din grupa a doua sînt indicate exerciții care duc treptat la accelerarea ritmului de lucru. În cazul grupei a treia se impune încetinirea ritmului de lucru și exersarea elevilor în coordonarea și precizia mișcărilor. Elevii din grupa a patra vor fi exersați în aceeași direcție, dar în condițiile accelerării treptate a ritmului, pe măsura formării deprinderilor.

★

Trebuie să menționăm — în încheiere — că sistemul de probe prezentat și modul de prelucrare a datelor constituie o încercare preliminară în direcția găsirii unor metode adecvate pentru cercetarea procesului de instruire practică. Aceste metode oglindesc mai cu seamă specialitățile legate de mașini-unelte. Cercetarea trebuie lărgită în viitor pentru a cuprinde și alte profiluri profesionale, adaptîndu-se la specificul ramurilor respective.

Pe de altă parte, procesul de formare a deprinderilor de muncă trebuie considerat într-un cadru mai larg — al educării gîndirii tehnice și orizontului politehnic al elevilor. Faptul acesta ridică în fața cercetării problema studierii procesului de *generalizare* a deprinderilor, a *transferului* acestora în condiții noi de muncă.

Obiectul cercetării trebuie să constituie de asemenea și deprinderile cu caracter mai general: deprinderile de planificare și organizare a muncii, deprinderile de autocontrol și de reglare a activității în condițiile noi și complexe ale procesului de producție.

În timp ce deprinderile operaționale conduc la dezvoltarea unor însușiri psihice speciale (îndemînarea manuală, aprecierea vizuală, precizia percepției, coordonarea și precizia mișcărilor), cealaltă categorie de deprinderi — planificarea, autocontrolul etc. — duc la dezvoltarea unor calități mai complexe ale *personalității*, cum ar fi: spiritul de inițiativă, simțul de răspundere, independența și lărgimea gîndirii etc. [1]

În strînsă legătură cu aceste aspecte se pune și problema *extinderii* și *studierii tot mai adîncite* a corelației dintre cunoștințele teoretice și activitățile practice ale elevilor. În această privință se impune mai ales experimentarea diferitelor tipuri de lecții prin care să se realizeze obiectivul principal al legării teoriei de practică.

[1] *Cebîșeva, V. V.:* Nekotoriie voprosî psihologhii proizvodstvennogo obuceniia, „Voprosî psihologhii", nr. 2, 1959.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

Распространение производственного обучения учащихся общеобразовательных школ требует установления методики исследования процесса производственного обучения, применяемой в обычных условиях работы учителя.

В настоящем очерке, авторы приводят данные, касающиеся двух аспектов процесса производственного обучения:

а) Методика исследования связи теоретических знаний с практической деятельностью, и б) методика исследования процесса производственного обучения.

CONTRIBUTIONS À LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE PORTANT SUR LE PROCESSUS DE L'INSTRUCTION PRATIQUE DES ÉLÈVES EFFECTUÉE DANS LA PRODUCTION

(Résumé)

L'extension en production de l'instruction pratique des élèves fréquentant les écoles de culture générale rend absolument nécessaire la précision d'une méthodologie de recherche portant sur le processus d'instruction pratique; cette méthodologie peut être appliquée dans les conditions proches au travail habituel du professeur.

Dans cette étude les auteurs présentent quelques données concernant deux des aspects du processus d'instruction pratique: a) la méthodologie de la recherche établissant la corrélation entre les connaissances théoriques et les activités pratiques et b) la méthodologie de la recherche portant sur le processus d'instruction dans la production.

CU PRIVIRE LA DEZVOLTAREA MULTILATERALĂ A PERSONALITĂȚII

VASILE BUNESCU
Șeful secției de Teoria și istoria pedagogiei
a Institutului de științe pedagogice

Dezvoltarea multilaterală a personalității a fost concepută diferit în diferitele epoci istorice ; însăși ideea de personalitate a evoluat în raport cu nivelul dezvoltării social-economice.

Fără să înțeleagă esența personalității ca produs al relațiilor sociale, fără să înțeleagă faptul că diviziunea socială a muncii, care a dus la scindarea societății în clase, a dus și la o educație unilaterală, pedagogii premarxiști, chiar și cei mai progresiști, socoteau posibilă dezvoltarea armonioasă, multilaterală a personalității în condițiile dominației unei clase de către alta.

Deși practica educației demonstra dezvoltarea unilaterală, pedagogia antică vorbea despre o dezvoltare multilaterală și armonioasă a copiilor claselor dominante. În perioada Renașterii, chiar dacă pe treptele superioare ale scării sociale puteau fi întîlnite personalități multilateral dezvoltate, în masă educația continua să aibă un caracter unilateral. Se vorbea însă și în aceste condiții de o educație multilaterală a personalității.

Ideologii burgheziei franceze revoluționare, îndeosebi Rousseau, înțelegeau într-un mod unilateral dezvoltarea multilaterală a omului, în primul rînd ca o dezvoltare intelectuală și morală. Datorită limitelor lor de clasă și istorice ei nu legau ideea libertății personalității și a dezvoltării sale multilaterale de desființarea diviziunii sociale a muncii, care condiționează dezvoltarea unilaterală, de lichidarea exploatării omului de către om.

În condițiile capitalismului se manifestă deosebit de puternic contradicțiile dintre societatea burgheză și personalitate. În aceste condiții diviziunea socială a muncii accentuează la maximum dezvoltarea unilaterală a omului, legîndu-l și mai mult de o specialitate îngustă. Extinzînd deosebirile dintre munca intelectuală și cea fizică, adîncind prăpastia și opoziția dintre ele, capitalismul accentuează la maximum diviziunea muncii nu numai în sfera producției materiale, ci și în a celei spirituale.

Diviziunea muncii contribuie, se știe, la progresul social, face să progreseze producția materială și cea spirituală, dar în același timp generează

profunde contradicții sociale, fărîmițează personalitatea și constituie baza obiectivă, izvorul îngustării profesionale.

De aceste contradicții și-au dat seama atît socialiștii utopici, cît și democrații revoluționari ruși. Și unii și alții, pornind de la consecințele negative ale diviziunii sociale a muncii, cereau lichidarea opoziției dintre oraș și sat, dintre munca fizică și intelectuală și în educație insistau ca tineretul să fie pregătit pentru o muncă cît mai variată.

Nici unii, nici alții nu au reușit însă să arate calea pentru rezolvarea reală a dezvoltării multilaterale a personalității.

Numai Marx a arătat că în însăși dezvoltarea marii industrii se găsește calea înlăturării contradicției născute de diviziunea socială a muncii.

Marx a arătat că din timp în timp au loc în marea industrie adevărate revoluții tehnice. Atunci lucrătorii sînt obligați să-și schimbe profesiunea și specialitatea ; unele profesiuni și specialități apar, altele dispar.

Deci, însăși natura marii industrii face necesară înlocuirea lucrătorului specializat într-o anumită ramură „cu un individ dezvoltat în toate privințele, pentru care diferitele funcțiuni sociale sînt feluri de activitate, care își iau locul unul altuia" [1].

Aceasta este o tendință obiectivă care pretinde o dezvoltare multilaterală a personalității. Marx a indicat și calea pentru ca această tendință să acționeze nestînjenit. El a arătat că trebuie abandonată forma capitalistă a marii industrii, că trebuie lichidate relațiile de producție capitaliste și create relații socialiste.

Dezvoltarea multilaterală a personalității este posibilă prin lichidarea relațiilor capitaliste, însă ea nu poate să se înfăptuiască decît în cadrul procesului istoric de lichidare a diviziunii sociale a muncii.

V. I. Lenin a arătat că o dată cu trecerea la socialism va fi lichidată treptat diviziunea socială a muncii. Trebuie create însă toate premisele materiale, obiective care să ducă la acțiunea nestînjenită a tendinței de înlăturare a specializării unilaterale. Lichidarea vechii diviziuni sociale a muncii are loc în cadrul unui proces complex, îndelungat, care culminează cu lichidarea opoziției dintre munca intelectuală și cea fizică.

Aceasta este de altfel esența concepției marxist-leniniste cu privire la dezvoltarea multilaterală a personalității.

În timp ce gîndirea pedagogică burgheză progresistă a tratat și tratează dezvoltarea multilaterală a personalității ca o simplă îmbinare a dezvoltării intelectuale, fizice, morale și estetice, independent de sarcina îmbinării muncii fizice cu munca intelectuală, pedagogia marxistă consideră drept bază a dezvoltării multilaterale a omului înlăturarea vechii diviziuni sociale a muncii, lichidarea deosebirilor esențiale dintre munca intelectuală și munca fizică, îmbinarea acestor două munci [2].

Lucrările filozofice, pedagogice și psihologice apărute în Uniunea Sovietică soluționează această problemă de pe pozițiile științifice, marxist-leni-

[1] *Karl Marx:* Capitalul, vol. I, E.S.P.L.P., 1960, p. 499.

[2] Vezi *F. F. Korolev:* Dezvoltarea multilaterală a personalității — principală sarcină a construcției comuniste, Sovetskaia Pedagogika, nr. 7, 1961.

niste, dezvoltînd-o în aspectele ei teoretice, cu vădite preocupări pentru a fi rezolvate în practică.

Abordînd această problemă, G. Gak [1] ajunge să precizeze conținutul dezvoltării multilaterale a personalității arătînd că noțiunea de dezvoltare a personalității cuprinde dezvoltarea sa ca: a) lucrător, b) consumator, c) cetățean și activist pe tărîm social, d) personalitate morală și culturală.

Ocupîndu-se de problema dezvoltării omului ca lucrător, el demonstrează cum dezvoltarea tehnicii, mecanizarea și automatizarea, îndeosebi, creează condiții pentru înlăturarea diviziunii actuale a muncii; oamenii vor putea îmbina munca fizică cu cea intelectuală și nu vor mai fi legați toată viața de o profesiune.

V. Tugarinov [2] abordează problema dezvoltării personalității pornind de la raporturile dintre individ și societate. El fundamentează științific teza că numai în societatea comunistă are loc eliberarea omului de sub dominația forței misterioase a societății, pe baza cunoașterii legilor dezvoltării sociale, prin lichidarea societății exploatatoare; se realizează astfel, în comunism, o deplină eliberare a omului și o îmbinare armonioasă a intereselor personale cu cele obștești.

F. F. Korolev, în articolul menționat, trasează căile principale de rezolvare a problemei dezvoltării multilaterale a personalității, precizează conținutul dezvoltării multilaterale a personalității, arată raportul dintre aspectul social și cel pedagogic al problemei, demonstrînd caracterul de efect determinat al dezvoltării multilaterale a personalității față de condițiile social-economice și precizînd sarcinile ce revin pedagogiei pentru a sprijini acest proces obiectiv care are loc în societatea comunistă.

★

Documentele Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. aduc și în problema personalității, a dezvoltării ei multilaterale, o excepțională contribuție creatoare, precizînd sarcinile și căile de realizare practică a acestui scop pe care și-l propune educația comunistă.

Dezvoltarea multilaterală a personalității constituie azi o problemă fundamentală a teoriei și practicii pedagogice. Rezolvarea ei științifică are o excepțională importanță pentru pedagogie, deoarece dezvoltarea multilaterală a personalității constituie scopul educației comuniste. Și în educație scopul este esențialul.

Dezvoltarea multilaterală a personalității a devenit, în condițiile construcției desfășurate a comunismului, o sarcină a practicii care-și are baza obiectivă a rezolvării în însăși structura economică creată. Niciodată în orînduirile bazate pe clase antagoniste nu a fost posibilă dezvoltarea multilaterală a personalității. Numai condițiile create în societatea socialistă, comunistă oferă posibilitatea obiectivă și cer cu necesitate o dezvoltare multilaterală a personalității.

---

[1] Vezi *G. Gak:* Construirea comunismului și dezvoltarea multilaterală a personalității, Kommunist, nr. 12/1959.

[2] Vezi *V. Tugarinov:* Societatea socialistă și personalitatea omului, Kommunist, nr. 18/1959.

Făcînd bilanțul marilor realizări înfăptuite de poporul sovietic, Raportul prezentat de tovarășul N. S. Hrușciov la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. precizează că „Patria sovietică a pășit în perioada construcției desfășurate a comunismului pe un front larg de mari înfăptuiri..." „toate ramurile economiei naționale se dezvoltă într-un ritm accelerat. Crește neîncetat bunăstarea poporului. Știința și cultura sovietică au atins noi culmi. Se îndeplinește cu succes planul septenal" [1].

Baza tehnico-materială a comunismului se dezvoltă continuu, într-un ritm înalt. Nu este vorba numai de un ritm vertiginos al dezvoltării forțelor de producție, ci de o etapă calitativ nouă în dezvoltarea tehnicii. Mecanizarea și automatizarea, introducerea mașinilor electronice în producție marchează o adevărată revoluție în tehnică. Esența acestei revoluții constă nu numai în faptul că instrumentul de lucru a fost luat din mîna muncitorului, dar prin automatizarea totală se schimbă însuși muncitorul.

Acest salt al dezvoltării forțelor de producție, al creșterii productivității muncii, are drept urmare dezvoltarea relațiilor de producție. Relațiile socialiste de producție și celelalte relații sociale se transformă în relații comuniste. Progresul tuturor laturilor relațiilor de producție socialiste duce în mod firesc la ștergerea treptată a deosebirilor dintre oraș și sat, dintre clasele sociale, la dezvoltarea principiilor comuniste în relațiile dintre muncitori, țărani și intelectuali.

Datorită acestor transformări, datorită faptului că socialismul a învins deplin și definitiv în Uniunea Sovietică și că U.R.S.S. a intrat în perioada construcției desfășurate a comunismului, au dispărut condițiile care au făcut necesară dictatura proletariatului; în Uniunea Sovietică democrația proletară se transformă într-o democrație socialistă a întregului popor.

Partidul Comunist al Uniunii Sovietice, care a luat naștere ca partid marxist-leninist al clasei muncitoare, a devenit partidul întregului popor. Fiind forța care concentrează voința, eforturile și energia poporului în rezolvarea sarcinilor ridicate de noua etapă a dezvoltării istorice, partidul are un și mai mare rol în îndrumarea și organizarea construcției societății comuniste.

În procesul construirii comunismului, ca urmare a marilor transformări care au loc în tehnica producției și în relațiile sociale, se dezvoltă continuu conștiința comunistă. Sub conducerea partidului, procesul dezvoltării conștiinței comuniste are loc în rîndurile a milioane de oameni, a devenit un proces de masă și cu cît este mai înaltă conștiința membrilor societății, cu atît se desfășoară mai deplin și pe scară mai largă activitatea lor creatoare pentru făurirea bazei tehnice materiale a comunismului, pentru făurirea noilor relații între oameni, cu atît mai repede și cu mai mult succes se rezolvă sarcinile construcției comunismului.

„Formarea economiei comuniste, dezvoltarea relațiilor sociale, formarea omului nou sînt procese interdependente" [2].

---

[1] *N. S. Hrușciov:* Raportul de activitate al C.C. al P.C.U.S. prezentat la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., Editura politică, 1961, p. 3 și 56.

[2] Vezi *N. S. Hrușciov:* Cu privire la Programul P.C.U.S., Editura politică, 1961, p. 95.

Întrucît personalitatea este un produs al relațiilor sociale înseamnă că procesul dezvoltării sale multilaterale este posibil numai în condițiile unor anumite relații sociale.

Dezvoltarea multilaterală a personalității nu a fost posibilă în condițiile societății bazate pe clase antagoniste. În aceste condiții procesul formării personalității este extrem de contradictoriu.

Interesele opuse ale claselor opun pe oameni unii altora și acest antagonism din situația economică și politică generează și antagonismul dintre lumea spirituală a exploatatorilor și a celor exploatați.

În capitalism, bunăoară, esența relațiilor de producție capitaliste, bazate pe proprietatea privată, este în principiu ostilă dezvoltării libere și multilaterale a tuturor membrilor societății. În virtutea acestui lucru, capitalismul, opunînd pe oameni unii altora, le trezește cele mai josnice instincte, oprimă, sugrumă, schilodește spiritual și fizic milioane de oameni.

Proletariatul, marea masă a oamenilor muncii din țările capitaliste, luptă însă împotriva condițiilor abrutizante ale societății burgheze. În lupta de clasă a proletariatului se dezvoltă personalitatea muncitorului.

Aici, în lupta de clasă încep să apară unele trăsături ale personalității socialiste, comuniste[1]: solidaritatea tovărășească, spiritul de ajutor reciproc, de disciplină în lupta de clasă și în viață, colectivismul și internaționalismul proletar, ura față de orînduirea care exploatează, care asuprește și umilește pe oamenii muncii.

Totuși, în societatea împărțită în clase antagoniste nu se poate vorbi de o dezvoltare liberă și multilaterală a personalității muncitorului, nici luat ca individ și nici, mai ales, privind întreaga clasă.

De altfel, nici stăpînii de sclavi, nici moșierii și nici capitaliștii nu se puteau dezvolta liber și multilateral. Pe de o parte nu se dezvoltau liber, erau sclavii societății, întrucît necunoscînd legile obiective ale dezvoltării societății, acestea li se impuneau ca o forță oarbă, spontană, „ca o putere străină, exterioară, care deci nu mai poate fi stăpînită de ei"[2], iar pe de altă parte ei nu se puteau dezvolta multilateral deoarece lipsa unei activități fizice și chiar intelectuale sistematice îi împingea spre o dezvoltare diformă, îi schilodea.

Cu alte cuvinte, în societatea împărțită în clase antagoniste nu poate avea loc o dezvoltare liberă și multilaterală a personalității, atît datorită antagonismelor de clasă, cît și datorită necunoașterii legilor de dezvoltare a societății.

Spre deosebire de toate formațiunile social-economice precedente, societatea socialistă, comunistă, creează, pentru prima dată în istorie, condiții pentru creșterea bunăstării materiale a maselor de milioane de oameni ai muncii, pentru intensificarea activității lor creatoare, pentru ridicarea continuă a nivelului cultural și al conștiinței lor, pentru dezvoltarea multilaterală a personalității.

---

[1] Vezi *V. Tugarinov*: Societatea socialistă și personalitatea omului, Kommunist, nr. 18/1959.

[2] *Karl Marx — Fr. Engels*: Ideologia germană, E.S.P.L.P., 1956, p. 31.

Trei factori principali contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității în societatea comunistă :

I. *Progresul tehnic*, care în condițiile construirii desfășurate a comunismului presupune folosirea unor noi forme de energie și a unor noi materiale, înfăptuirea mecanizării complexe și automatizării, introducerea sistemelor de mașini automate cu înaltă productivitate, a mașinilor-unelte cu conducere programată, constituie întruchiparea materială a cunoștințelor științifice. Oamenii care descoperă noi forme de energie și le folosesc în producție, care creează noi materiale și conduc producția automată, nu pot fi decît oameni cu un înalt nivel de cunoștințe științifice [1].

În felul acesta automatizarea totală a producției constituie o foarte importantă premisă pentru formarea unei personalități multilateral dezvoltate. Automatizarea duce în mod inevitabil la modificări radicale în caracterul muncii și în tipul lucrătorului, deoarece nu constituie o simplă „adaptare" tehnică, bazată pe cunoștințe empirice generale despre mecanismul respectiv, ci presupune cunoașterea bazelor științifice ale producției. Aceasta înseamnă că toți cei ocupați în domeniul producției materiale trebuie să devină ingineri, tehnicieni, lichidîndu-se astfel împărțirea în oameni ai muncii fizice și în oameni ai muncii intelectuale.

Dar nu numai producția socială, ci și știința modernă nu se mai împacă cu specializarea îngustă. Sîntem astăzi martori nu numai ai unui proces de aprofundare a specialității, dar și ai unui proces de integrare. Limitele dintre numeroase științe se estompează ; apar tot mai multe probleme care cer participarea mai multor ramuri ale cunoștințelor științifice. Cibernetica, chimia, fizica, biofizica, biomatematica sînt cîteva exemple grăitoare în acest sens.

Așadar, atît în producția materială, cît și în sfera creației spirituale se schimbă fundamental conținutul muncii fizice și al celei intelectuale ; comunismul nu duce nici la desființarea muncii fizice și nici a celei intelectuale, ci la modificarea conținutului lor și pe baza aceasta la îmbinarea lor.

II. *Relațiile socialiste, comuniste.* Nu numai dezvoltarea forțelor de producție, ci și caracterul relațiilor sociale constituie un factor obiectiv care determină și cere dezvoltare multilaterală a personalității în comunism. Personalitatea însăși nu este decît o reflectare a acestor relații sociale.

Dezvoltarea multilaterală a personalității are loc pe baza condițiilor sociale, materiale, economice ale dezvoltării societății comuniste. Chezășia acestei dezvoltări continue a omului nou, multilateral dezvoltat, o constituie creșterea și consolidarea bazei tehnice materiale a comunismului. Pe baza acestei dezvoltări are loc înlăturarea deosebirilor dintre oraș și sat, egalizarea nivelului de viață al diferitelor pături ale populației.

Desființîndu-se deosebirile esențiale dintre oraș și sat, dispărînd elementele de inegalitate în condițiile de muncă și dezvoltare culturală, dispar și deosebirile dintre munca fizică și cea intelectuală, se asigură dezvoltarea multilaterală a personalității.

[1] Vezi *F. F. Korolev :* Dezvoltarea multilaterală a personalității — principală sarcină a construcției comuniste, Sovetskaia Pedagoghika, nr. 7/1961.

Ar fi însă greșit să se considere că dezvoltarea multilaterală a personalității este numai o cerință a producției sociale [1]. În condițiile societății comuniste, întreaga existență socială asigură o treaptă superioară în realizarea dezvoltării multilaterale a personalității, în realizarea unității, îmbinării armonioase a intereselor personale cu cele obștești. În socialism, în comunism, dezvoltarea omului nu mai are loc pe baza înstrăinării lui de societate, ci întreg complexul de relații sociale, de producție, spirituale, întreaga viață impun dezvoltarea multilaterală a personalității.

III. Totuși formarea personalității multilateral dezvoltate nu are loc în mod spontan. Dezvoltarea continuă și multilaterală a personalității are loc în condițiile conducerii și influenței educative a partidului, sub influența organizată a statului sovietic, a sindicatelor, a comsomolului. Influența întregului mod de viață al societății, a modului de producție, a formelor de repartiție, de deservire socială, de activitate social-politică, a normelor de drept și practică juridică este o influență dirijată. Toate pîrghiile economice, sociale, politice, juridice sînt folosite conștient pentru dezvoltarea conștiinței comuniste a oamenilor, pentru formarea lor ca personalități creatoare.

În ansamblul acesta de factori care concură la realizarea dezvoltării dirijate a personalității școala are un mare rol. Școala are sarcina de a forma această personalitate din fiecare tînăr. În felul acesta ea are un rol de seamă în construcția comunismului. Sarcina ei de bază este tocmai aceasta, de a forma omul nou, constructor al comunismului.

Organizarea școlii, conținutul învățămîntului, întreaga concepție pedagogică pe care se bazează sistemul instrucției și educației în U.R.S.S. reflectă relațiile de producție socialiste statornicite în întreaga economie a țării.

În viața socială a Uniunii Sovietice, ca urmare a acestei legi, școala îndeplinește nu numai importanta funcție de a asigura continuitatea între generațiile care se succed, transmițînd tinerei generații experiența acumulată de generațiile anterioare în ce privește știința, tehnica, realizările culturale ale societății. Ea are nu numai marele rol de a asigura reproducția principalei forțe de producție a societății — muncitorii, tehnicienii, inginerii etc. [2]. Partidul Comunist al Uniunii Sovietice a privit și privește școala și ca pe un instrument de lichidare a împărțirii societății pe clase, ca pe un instrument de transformare comunistă a societății, ca principal factor în dezvoltarea multilaterală a tinerilor constructori ai comunismului.

Vladimir Ilici Lenin a acordat întotdeauna o înaltă prețuire rolului școlii sovietice în transformarea socialistă a societății. El arăta că „sarcina noii pedagogii este de a lega activitatea didactică cu sarcina organizării socialiste a societății" [3]. El a subliniat în mod deosebit necesitatea stabi-

[1] Vezi *F. F. Korolev:* Dezvoltarea multilaterală a personalității — principală sarcină a construcției comuniste, Sovetskaia Pedagoghika, nr. 7/1961.

[2] Vezi *N. K. Gonciarov:* Construirea comunismului și școala, Sovetskaia Pedagoghika, nr. 12/1958.

[3] *V. I. Lenin:* Opere, vol. 27, E.S.P.L.P., 1955, p. 433.

lirii legăturii dintre școală și viață, dintre școală și politica partidului și a statului socialist.

În toate etapele înaintării spre comunism, școala sovietică s-a dezvoltat și s-a consolidat concomitent cu dezvoltarea și consolidarea statului sovietic, îndeplinind, în fiecare perioadă istorică, corespunzător sarcinilor care îi stăteau în față, un rol important în construirea societății noi, în educarea tinerei generații în spiritul comunismului.

Realizînd principiul legării școlii de viață, îmbinînd munca intelectuală cu munca productivă, cu practica construcției comuniste, școala sovietică pregătește un om multilateral dezvoltat, înfăptuiește astfel una din sarcinile principale ale construcției comuniste.

Înarmînd pe fiecare tînăr cu explicarea științifică a lumii, a dezvoltării sociale, cu învățătura marxist-leninistă, școala formează în primul rînd un participant conștient la dezvoltarea societății.

Devenind făuritor conștient al societății, fiecare din lucrătorii societății comuniste devine o personalitate. A dispărut necesitatea — născută în condițiile societății bazate pe clase antagoniste — și sensul distincției între individualitate și personalitate.

În comunism fiecare om este o personalitate cu individualitatea sa. În comunism individualitatea nu este decît modul specific de manifestare a personalității. În societatea capitalistă personalitatea era considerată un ideal al educației pe care școala nu-l putea realiza decît în cîteva exemplare, — dacă nu-l proiecta veșnic în viitor — de regulă din rîndul claselor conducătoare, iar individualitatea era plafonul pe care trebuia să-l realizeze educația în exemplarele cotidiene.

În comunism, masele devenind, sub conducerea partidului, ca partid al întregului popor, făuritoare conștiente ale istoriei, devin personalități creatoare. *„Comunismul înnobilează pe om. Comunismul înseamnă înflorirea maximă a omenirii și a personalității umane"* [1].

★

Programul P.C.U.S. stabilește sarcinile ce trebuie avute în vedere în formarea omului nou, în dezvoltarea multilaterală a personalității.

În Raportul cu privire la Programul P.C.U.S. tovarășul N. S. Hrușciov arată că printre aceste sarcini se numără :

„— **statornicirea deplină a concepției comuniste** : a încrederii profunde în idealurile comunismului, a atitudinii conștiente față de îndatoririle sociale, a internaționalismului și patriotismului socialist, a devotamentului față de patrie, a hotărîrii de a o apăra fără a-ți cruța viața ;

— **educația prin muncă,** dezvoltarea atitudinii comuniste față de muncă, față de producția socială ;

— **consolidarea principiilor moralei comuniste,** respectarea de bună voie a regulilor conviețuirii comuniste ;

[1] *N. S. Hrușciov :* Cu privire la Programul P.C.U.S., Editura politică, 1961, p. 111

— **dezvoltarea culturală,** însușirea bazelor științei, învățămîntul general și politehnic, educația estetică și fizică" [1].

Formarea *concepției comuniste despre lume* este indicată ca primă sarcină în vederea realizării acestei personalități noi, a omului societății comuniste.

Această ierarhizare este firească pentru că numai pe baza unei concepții științifice se poate realiza dezvoltarea spirituală a omului, numai în condițiile înlăturării din mintea lui a misticismului, a superstițiilor, a reprezentărilor false el se poate ridica la înțelegerea dezvoltării lumii și în felul acesta la înțelegerea posibilităților sale de a transforma lumea.

Baza formării concepției științifice despre lume o constituie marxism-leninismul. Însușită de milioane de oameni ai muncii, învățătura marxist-leninistă constituie arma ideologică a maselor populare în lupta lor pentru făurirea comunismului. Numai pe baza însușirii marxism-leninismului omul poate deveni participant activ, conștient la construirea comunismului.

Educînd trăsături de caracter noi, comuniste, formînd concepția științifică la toți membrii societății sovietice, P.C.U.S. acordă o însemnătate deosebită educării comuniste și instruirii tineretului.

Aceasta se realizează în primul rînd în școală.

Școala sovietică asigură prin planurile de învățămînt, prin programe, prin manuale, prin organizarea predării fiecărei lecții, formarea concepției științifice despre lume, a concepției comuniste.

Însușirea bazelor științei de către elevi se realizează pe baza unui conținut științific și prin scoaterea în evidență în cadrul predării a raporturilor dialectice obiective dintre obiectele și fenomenele studiate.

În planul de învățămînt al școlii medii este introdusă studierea bazelor cunoștințelor politice pentru a se asigura înțelegerea caracterului științific al întregii politici a partidului, pentru a se asigura astfel caracterul conștient al participării la înfăptuirea politicii partidului.

În școala sovietică caracterul științific al întregului învățămînt se îmbină într-un tot organic cu caracterul politico-ideologic. Tocmai partinitatea comunistă, fundamentarea materialist-dialectică a explicațiilor, la fiecare obiect de învățămînt, conferă caracterul științific înalt învățămîntului în școala sovietică.

A doua sarcină indicată în Raportul cu privire la Programul P.C.U.S., prezentat de tovarășul Hrușciov, este *educația prin muncă.*

Conștiința comunistă nu se formează și nu se consolidează decît în lupta activă pentru comunism. În conduita fiecărui om, a fiecărui colectiv, ideile, concepția comunistă trebuie să se îmbine organic cu fapte comuniste.

„Munca creatoare este temelia educației comuniste, a dezvoltării multilaterale a personalității" [2]. Este cunoscut faptul că pentru formarea conștiinței comuniste sînt necesare *cunoștințe științifice, convingeri ferme comuniste, sentimente superioare și deprinderi de viață comunistă, în primul rînd deprinderi de muncă comunistă.*

[1] *N. S. Hrușciov:* Cu privire la Programul P.C.U.S., Editura politică, p. 111.
[2] *N. S. Hrușciov:* Cu privire la Programul P.C.U.S., Editura politică, 1961.

În acest complex de factori care concură la formarea conștiinței comuniste, deci și la dezvoltarea completă, multilaterală a omului nou, munca are un rol determinant. Munca l-a creat pe om, spune Engels, și munca este cea care îl ridică și pe cele mai înalte culmi ale dezvoltării sale.

Personalitatea este rezultatul relațiilor sociale, dar relațiile sociale nu se nasc decît pe baza muncii. Relațiile sociale pe baza muncii sînt coordonatele esențiale în stabilirea întregului ansamblu de măsuri educative necesare formării personalității. Școala sovietică organizează întreg sistemul instructiv-educativ pe baza muncii, pe baza unui sistem larg de relații sociale în care sînt puși elevii. Școala sovietică creează în însuși interiorul ei relații de tip comunist și le lărgește cu relațiile comuniste care se stabilesc între oameni în producție, organizînd instrucția practică în uzine, în fabrici, în colhozuri și sovhozuri. Pornind de la faptul că numai pe baza îmbinării muncii fizice cu cea intelectuală pot fi înlăturate urmările negative ale diviziunii sociale a muncii, școala sovietică are ca principiu de bază legarea școlii de viață prin participarea elevilor la munca productivă.

Acest principiu nu rămîne însă numai la această concretizare, la trimiterea elevilor în uzine, în colhoz sau în acțiuni culturale, patriotice. Principiul legării școlii de viață are un sens mai larg. Prin realizarea acestui principiu se urmărește în adevăr educarea unei atitudini comuniste față de muncă, respectul bunului obștesc, ștergerea deosebirilor dintre munca fizică și cea intelectuală, dezvoltarea multilaterală. Pe baza acestui principiu școala sovietică sporește și mai mult eficiența învățămîntului. Cunoștințele la bazele științelor se adîncesc și se precizează în practică, iar practica se desfășoară la un nivel ridicat. Apar și se dezvoltă interese superioare în motivația activității generale a elevului.

Legarea școlii de viață se realizează — și acesta este sensul real în practica școlii sovietice — la toate obiectele de învățămînt. Literatura, istoria, bunăoară, sînt și ele un mijloc de a lărgi orizontul elevilor cu privire la rolul lor în societate, un mijloc prin care se lămurește mai profund ideea de muncă. Ar fi absurd să se înlăture forța de înrîurire emoțională a literaturii din educația prin muncă și pentru muncă. În școala sovietică tineretul nu-și concentrează atenția numai asupra studierii tehnicii, științelor naturii, neglijînd științele umaniste, de cultură generală. Științele umaniste, de cultură generală, au un rol deosebit de important în formarea multilaterală a omului nou.

În școala sovietică conceptul de cultură generală s-a lărgit; el nu mai este cel pe care-l avea această noțiune în școala burgheză. Învățămîntul de cultură generală nu mai este conceput astăzi fără a cuprinde și învățămîntul politehnic, cunoașterea tehnicii la nivelul contemporan. Această cunoaștere a tehnicii se lărgește pînă la crearea unor deprinderi practice de mînuire a mașinilor celor mai răspîndite. Școala sovietică înlătură astfel acea dezvoltare unilaterală, în cadrul căreia un lucrător al muncii intelectuale nu poseda cele mai elementare deprinderi ale muncii fizice, lichidează acel orizont îngust al intereselor spirituale care face ca un om sau altul să nu se intereseze de viața social-politică, de problemele științei, să rămînă indiferent față de literatură și artă, natură etc.

Fiind educat multilateral, fiecare om are garantată posibilitatea de a-și alege în mod liber ocupația și specialitatea, ținîndu-se seama de interesele societății.

La baza acestei dezvoltări multilaterale stă munca de învățătură, munca în producție, munca patriotică, activitatea socială. Munca în comunism devine o necesitate vitală, căci numai în comunism se îmbină într-o unitate deplină munca omului și asigurarea lui cu bunurile vieții materiale.

Școala comunismului educă în fiecare tînăr conștiința că omul nu poate trăi fără muncă, fără să participe activ la făurirea mijloacelor de existență. În societatea comunistă conștiința proprie și opinia publică nu mai permit existența unor oameni care să nu muncească.

Consolidarea principiilor moralei comuniste constituie, de asemenea, o sarcină importantă în formarea personalității multilateral dezvoltate. În muncă se realizează o serie de trăsături morale proprii comunistului.

Proprietatea privată, în societatea capitalistă, a dus la o morală care se caracterizează prin cunoscutele maxime: „Puternicului și bogatului le este îngăduit totul", „Sau jefuiești, sau ești jefuit", „Banii nu au miros", „Omul e lup față de om".

Programul P.C.U.S., aprobat de Congresul al XXII-lea, cuprinde codul moral al constructorilor comunismului, normele etice ale societății comuniste, care sînt diametral opuse moralei burgheze. Școala sovietică promovează în educația tineretului normele eticei comuniste și luptă pentru a lichida rămășițele trecutului, influența eventualelor exemple negative ale unor rămași în urmă în ceea ce privește conștiința comunistă.

Școala sovietică contribuie la statornicirea moralei comuniste, a preceptelor morale fixate în Programul P.C.U.S.:

— devotament față de cauza comunismului, dragoste față de patria socialistă, față de țările socialismului;

— munca conștiincioasă pentru binele societății: cine nu muncește nu mănîncă;

— grija fiecăruia pentru păstrarea și sporirea patrimoniului obștesc;

— înalta conștiință a datoriei obștești, intoleranța față de încălcările intereselor obștești;

— colectivismul și ajutorul reciproc tovărășesc: fiecare pentru toți, toți pentru unul;

— relații umane și respect reciproc între oameni: oamenii să aibă unul față de altul o atitudine de prieten, de tovarăș și frate;

— cinste și sinceritate, puritate morală, simplitate și modestie în viața obștească și personală;

— respect reciproc în familie, grijă pentru educarea copiilor;

— intransigență față de nedreptate, trîndăvie, necinste, carierism;

— prietenie și frăție între toate popoarele U.R.S.S., intoleranță față de ura națională și de rasă;

— intransigență față de dușmanii comunismului, ai cauzei păcii și libertății popoarelor;

— solidaritate frățească cu oamenii muncii din toate țările, cu toate popoarele.

Formînd concepția științifică despre lume, realizînd educația în muncă și prin muncă a tinerei generații, statornicind morala comunistă, lichidînd

rămășițele capitaliste din conștiința și comportarea tineretului, pregătindu-l să demaște și să lupte împotriva ideologiei burgheze, școala sovietică educă un om nou, cu un înalt nivel al dezvoltării culturale.

Fiecare lucrător al societății comuniste va avea o înaltă conștiință comunistă, un înalt nivel de cultură, va fi apt pentru munca fizică și intelectuală, pentru munca în diferitele domenii ale activității obștești și de stat, în știință, în cultură.

Întregul învățămînt sovietic este organizat în așa fel, încît cuprinde întreaga generație tînără în procesul educației comuniste, în procesul formării și dezvoltării multilaterale a personalității.

Programul P.C.U.S. prevede, în vederea realizării acestor sarcini, introducerea generală și obligatorie, în următorii zece ani, a învățămîntului general și politehnic de 11 ani. Va căpăta o largă dezvoltare învățămîntul obligatoriu de cultură generală și politehnic prin pregătirea profesională îmbinată cu participarea la o muncă social-utilă a elevilor. Se extinde învățămîntul seral, unde muncitorii-elevi își fac studiile fără să fie scoși din producție. În vederea dezvoltării armonioase a personalității tuturor lucrătorilor societății comuniste, se dezvoltă și se perfecționează în permanență învățămîntul tehnic profesional.

Prin conținutul său și prin metodele de predare folosite, școala sovietică sprijină pe elevi să înțeleagă cuceririle tehnicii și științei contemporane. În școală se pune un accent deosebit pe metodele de învățămînt care dezvoltă activitatea independentă și inițiativa creatoare a elevilor. Ei trebuie să-și însușească bazele științei și tehnicii la un nivel înalt și într-un volum care să-i facă apți pentru participarea la munca practică și pentru continuarea studiilor în instituțiile de învățămînt superior.

Dezvoltarea școlii medii de cultură generală și politehnice are loc atît prin generalizarea și obligativitatea ei, cît și prin ridicarea calitativă a muncii instructiv-educative pe o treaptă nouă, corespunzătoare societății comuniste.

În aceste condiții, crește rolul cadrelor didactice care dobîndesc o înaltă cultură de specialitate și o temeinică pregătire pedagogică, necesare ridicării continue a eficienței învățămîntului.

O mare dezvoltare iau școlile-internat, aceste instituții instructiv-educative de tip superior, în care elevii, chiar de la vîrsta preșcolară, primesc pe seama statului întreținere și educație.

Școlile-internat, ca instituții școlare de tip superior, realizează la un înalt nivel instrucția și educația, asigură o participare largă a elevilor la munca productivă și la activitatea obștească, lărgesc orizontul de cultură generală și tehnică, educă interese superioare și o atitudine comunistă față de muncă. Și în aceste școli participarea părinților la educația comunistă a copiilor se îmbină într-o unitate indestructibilă cu cea a școlii. Participarea organizată a părinților la acțiunile școlii, la crearea condițiilor de muncă instructiv-educativă în procesul de învățămînt, și în activitatea practică a devenit un mijloc care ridică atît nivelul de educație al copiilor, cît și pe cel al părinților.

Întregul sistem de învățămînt public pune accentul pe educația obștească și pe influența familiei.

Lărgirea numărului de școli-internat și de instituții preșcolare va satisface din plin nevoile oamenilor muncii în ce privește educarea obștească a copiilor de vîrstă preșcolară și școlară.

Pentru ca școala să realizeze cerințele dezvoltării personalității, partidul și guvernul sovietic îi asigură largi posibilități materiale. În afară de construirea de localuri corespunzătoare, care să ofere posibilități ținerii cursurilor într-un singur schimb în toate școlile din Uniunea Sovietică, se creează ateliere, cabinete și laboratoare. În școlile rurale se organizează loturi agricole pe lîngă școli, unde elevii fac adevărate cercetări științifice, iar în școlile de pe lîngă întreprinderile mari se creează secții didactice pentru asigurarea unei temeinice instrucții în producție.

Pentru ridicarea eficienței muncii instructiv-educative școlile vor folosi pe scară largă mijloace tehnice moderne : cinematograful, radioul, televizorul etc.

Pentru educația fizică și estetică se asigură săli de gimnastică, complexe sportive școlare, condiții pentru creația artistică, pentru lecții de muzică, sculptură, pictură etc.

La sate se extinde construcția de stadioane, se înființează școli de cultură fizică și sport, se organizează excursii turistice.

În aceste condiții materiale și pedagogice cresc posibilitățile formării și dezvoltării continue a personalității.

Dar societatea comunistă nu se oprește la nivelul de cultură medie pentru oamenii muncii. Reducîndu-se ziua de muncă, în societatea comunistă vor crește posibilitățile ca toți cei ce doresc să învețe să poată urma studii superioare, sau școala medie de specialitate. Se vor extinde instituțiile superioare și cele tehnice de specialitate serale și fără frecvență. La sate vor lua ființă institute agronomice pe lîngă colhozuri pentru a se ridica nivelul cultural și de cunoștințe tehnice al tuturor lucrătorilor din agricultură.

În Uniunea Sovietică zeci de milioane de tineri vor urma studii superioare de specialitate ; în 1980 numărul studenților va ajunge la 8 milioane.

Se vor lua măsuri importante pentru a se dezvolta baza materială a culturii : a fabricilor de hîrtie, a tipografiilor, a posturilor de radio, de televiziune, a studiourilor cinematografice, teatrelor, cluburilor, bibliotecilor.

Întreaga producție în comunism este orientată spre creșterea bunăstării materiale și dezvoltarea multilaterală, armonioasă a fiecărui lucrător al societății comuniste, adică spre formarea unui om *care îmbină în activitatea sa munca fizică cu munca intelectuală, care produce bunuri materiale și spirituale, care este armonios dezvoltat atît sub raport spiritual cît și sub raport fizic, care este un activist pe tărîm social, care are înalte idealuri etice și gusturi estetice, un om în care se îmbină deci bogăția spirituală, puritatea morală și perfecțiunea fizică.*

BIBLIOGRAFIE

1. KARL MARX : *Capitalul*, vol. I, Ed. politică, 1960.
2. KARL MARX — FR. ENGELS : *Ideologia germană*, E.S.P.L.P., 1956.
3. V. I. LENIN : *Opere*, vol. 27, E.S.P.L.P., 1955.
4. V. I. LENIN : *Opere*, vol. 31, E.S.P.L.P., 1956.

5. N. S. HRUȘCIOV : *Cu privire la Programul P.C.U.S.*, Editura politică, 1961.
6. G. GAK : *Construirea comunismului și dezvoltarea multilaterală a personalității*, Kommunist, nr. 12/1959.
7. V. TUGARINOV : *Societatea socialistă și personalitatea omului*, Kommunist, nr. 18/1959.
8. F. F. Korolev : *Dezvoltarea multilaterală a personalității — principală sarcină a construcției comuniste*, Sovetskaia Pedagoghika, nr. 7/1961.
9. N. K. GONCIAROV : *Construirea comunismului și școala*, Sovetskaia Pedagoghika, nr. 12/1958.
10. * * * *Bazele educației comuniste* (manual), Editura politică, 1961.

ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

(Резюме)

В настоящем очерке автор излагает направление и реальные возможности всестороннего развития личности в коммунистическом обществе.

В первой части его, кратко изложены домарксистские концепции в связи с всесторонним развитием личности, их неспособность решать этот вопрос с научной точки зрения. Далее изложена марксистско-ленинская концепция о всестороннем развитии личности. Сущность одностороннего развития личности обусловлена социальным разделением труда, в особенности противопоставлением физического труда умственному. Возможность всестороннего развития личности осуществляется только в условиях развития техники, требующей объединения физического и умственного труда, и в условиях замены капиталистических отношений социалистическими.

Во второй части очерка представлены реальные возможности коммунистического общества, способствующие всестороннему развитию личности, а также объективные и субъективные факторы, которые принимают участие в этом развитии.

В третьей части автор излагает намеченные XXII-м Съездом КПСС задачи, с целью формирования всестороннее развитой личности и, главным образом, задачи, касающиеся школы.

AU SUJET DU DÉVELOPPEMENT MULTILATÉRAL DE LA PERSONNALITÉ

(Résumé)

Dans cette étude l'auteur présente le sens ainsi que les possibilités réelles du développement multilatéral de la personnalité dans la société communiste.

La première partie renferme un apperçu des conceptions prémarxistes ayant trait à ce sujet et de leur incapacité de résoudre scientifiquement le problème. Elle comprend ensuite la conception marxiste-léniniste au sujet du même problème. L'essentiel dans le développement unilatéral de la personnalité est déterminé par la division sociale du travail, par l'opposition entre le travail physique et intellectuel tout particulièrement. La possibilité du développement multilatéral de la personnalité est réalisée uniquement dans les conditions du développement d'une technique qui exige que le travail physique soit rallié au travail intellectuel ainsi que dans les conditions du remplacement des rapports de production capitalistes par les rapports socialistes.

La deuxième partie de l'étude traite des possibilités réelles que seule la société communiste peut offrir à ce développement ainsi que des facteurs aussi bien objectifs que subjectifs qui y concourent.

Dans la troisième partie de cette étude, l'auteur fait connaître les tâches tracées par le XXII-ème Congrès du Parti Communiste de l'Union Soviétique en vue de former des personnalités développées de tous les points de vue, ainsi que les tâches qui incombent à l'école tout particulièrement.

CONTRIBUȚIA LUCRULUI MANUAL LA EDUCAREA ELEVILOR DIN CLASELE I—IV ÎN SPIRITUL DRAGOSTEI FAȚĂ DE MUNCĂ

DUMITRU GRIGORIU
Lector I.P.C.D. — Iași

Una din sarcinile cele mai importante ale școlii noastre o constituie pregătirea elevilor pentru viață, pentru participarea lor activă la producerea de bunuri materiale necesare societății. În această pregătire *munca* constituie principalul mijloc de educare multilaterală a omului, iar interesul și dragostea profundă față de muncă și priceperea de a munci fac parte din trăsăturile morale ale personalității omului de tip nou.

Desigur, copiii își însușesc unele elemente simple de muncă încă din familie și din instituțiile preșcolare, prin efectuarea unor acțiuni simple gospodărești, de autoservire și mai ales în cadrul unor jocuri cu temă, deoarece în această perioadă interesul pentru joc are un caracter dominant. Tot ceea ce-l interesează pe copil din lumea înconjurătoare se oglindește sub diferite forme în jocurile sale. În acest timp și prin aceste forme de activități copilul își formează și o oarecare atitudine față de muncă.

La sfîrșitul perioadei preșcolare și începutul vîrstei școlare caracterul dominant al interesului pentru joc este înlocuit treptat cu interesul pentru școală, pentru învățătură. Prin urmare, începînd cu vîrsta școlară, activitatea de bază a copilului este învățătura desfășurată în mod organizat în cadrul procesului de învățămînt și a celorlalte forme de educație. Deși interesul pentru școală, pentru învățătură, inițial este nediferențiat, o dată cu trecerea timpului el se diferențiază treptat, sub diferite aspecte ale învățămîntului (citit, scris, socotit etc.). Acum copilul ia contact în mod planificat și organizat cu diferite forme de muncă intelectuală și fizică. Interesul pentru muncă se formează și se dezvoltă treptat. Munca prin ea însăși nu prezintă interes pentru copii, dar depinde de educator, de învățător, de felul în care știe acesta să descopere și să dezvolte diferitele aspecte ale interesului față de muncă la elevi. Lucrul manual și lucrările practice pe terenul școlar oferă numeroase posibilități în acest sens.

Studierea experienței unor învățători din raionul Fălticeni demonstrează că una din condițiile principale pentru educarea elevilor în spiritul interesului și al dragostei față de muncă, prin predarea lucrului manual, constă în *pregătirea temeinică a învățătorului pentru lecții.* Prin aceasta

se înțelege nu numai pregătirea sa personală, teoretică, pentru fiecare lecție, ci mai ales cunoașterea particularităților psihologice ale copiilor, cunoașterea intereselor lor deja existente ca, ținînd seama de ele și bazîndu-se pe cele ce corespund sarcinilor educative, să le poată orienta și dezvolta în vederea formării altora noi, superioare. O bună pregătire pentru lecții incumbă o cît mai judicioasă planificare a tuturor activităților desfășurate în cadrul orelor de lucru manual.

O bună *planificare* a lecțiilor de lucru manual cere ca acesta să cuprindă:

1) temele prevăzute de programă (în raport cu clasa la care se predau și materialele ce se găsesc în localitate sau cele ce pot fi procurate cu mai multă ușurință prin participarea directă a elevilor);

2) subiectele fiecărei lecții (ținînd seama de: asigurarea unei treceri treptate de la activități simple și de scurtă durată la acțiuni complexe și de lungă durată în cadrul fiecărei teme propuse; asigurarea unei corelații juste între lecțiile de lucru manual și subiectele celorlalte discipline de învățămînt; gradul de utilitate personală și mai ales socială a lucrărilor efectuate de elevi);

3) materialele necesare executării lucrărilor propuse;

4) uneltele sau sculele ce se vor întrebuința;

5) numărul de ore necesare fiecărei teme și lecții;

6) termenii calendaristici.

Dacă ținem seama de aceste cerințe în stabilirea conținutului planificării, putem rezolva cu mai multă ușurință problemele procesului instructiv-educativ. Baza teoretică necesară lucrărilor ce se execută în orele de lucru manual este asigurată de lecțiile ce s-au predat în cadrul celorlalte discipline de învățămînt. În felul acesta, interesul și dragostea elevilor față de munca prestată crește și se asigură în același timp o mai bună însușire, lărgire și consolidare a cunoștințelor de ordin științific, indicate în programa școlară.

În același scop, multe din obiectele executate în orele de lucru manual sînt folosite ca material didactic pentru o serie de lecții de aritmetică, de geografie, de științe naturale etc., materiale pe care elevii le folosesc cu multă dragoste și interes, deoarece au satisfacția morală că acestea sînt rezultatul muncii lor. Mulți învățători care predau la clasa I folosesc bețișoarele și lucrările de decupaj a diferitelor forme simple, executate de elevi din carton și hîrtie colorată, în predarea operațiilor aritmetice din concentrul 1—20, iar decupările de litere sau silabe sînt folosite pentru alcătuirea alfabetarelor pe care le utilizează la lecțiile de citire și scriere.

De exemplu, la clasa a II-a, învățătoarea N. Z. de la Școala medie nr. 2 din Fălticeni folosește cadranele de ceas confecționate în orele de lucru manual pentru exercițiile de măsurare a timpului și cunoașterea ceasului, în cadrul lecțiilor de aritmetică. În felul acesta, utilitatea lucrului confecționat amplifică interesul și dragostea de muncă a copiilor.

În clasa a III-a, diferitele obiecte confecționate de elevi își găsesc o largă folosire ca materiale didactice. Astfel, învățătorul L. I. de la Școala de 8 ani din Huși a folosit cu multă pricepere planșele cu mostre de plante și semințe executate de elevi pentru lecțiile de științe naturale;

învățătorul L. V. de la Școala de 8 ani din Țarna Mare a utilizat, în predarea lecțiilor de geografie cu aceeași temă, harta fizică a patriei lucrată de elevi ; învățătorul N. C. de la Școala de 8 ani din Oniceni a folosit pentru probele de germinație, lădițe cu unul din pereți din sticlă, confecționate de elevi la orele de lucru manual.

În clasa a IV-a, posibilitățile de acest gen sînt mai numeroase. Învățătorul P. N. de la Școala de 8 ani din Liteni a antrenat pe pionierii și elevii clasei sale la întocmirea unui frumos album geografic cuprinzînd minunate peisaje ale patriei noastre și aspecte din realizările regimului nostru democrat-popular, album ce este folosit în predarea lecțiilor de geografie și istorie. În tot timpul executării acestui album elevii au manifestat un interes permanent pentru realizarea lui în cele mai bune condiții.

Mulți învățători care predau la clasa a IV-a confecționează cu elevii ierbare pe care le folosesc în predarea științelor naturale, figuri geometrice și alte obiecte care îi ajută la înțelegerea justă a elementelor de geometrie în spațiu și pentru confecționarea cărora elevii manifestă un interes deosebit și de durată.

Astfel de aspecte sînt numeroase ; este necesar să nu se depășească o anumită limită, mai ales în ceea ce privește stabilirea legăturilor cu celelalte obiecte de învățămînt și gradul de utilitate a obiectelor confecționate, pentru a nu dăuna scopului urmărit.

Indicînd în conținutul planificării materialele și uneltele necesare desfășurării fiecărei teme, învățătorul poate realiza o altă cerință de mare importanță și anume pregătirea din vreme a materialelor necesare pentru lucru. În vederea cointeresării elevilor în această acțiune și a deprinderii lor cu spiritul de economie, pentru formarea unei atitudini pline de grijă față de materialele folosite, este indicat ca și ei să participe activ la procurarea lor.

Programa de lucru manual este alcătuită în așa fel, încît poate fi executată în întregime, aproape în fiecare regiune a țării, atît de băieți, cît și de fete. De aceea, este bine ca în procurarea materialelor necesare orelor de lucru manual să folosim toți elevii, putîndu-se dezvolta cu acest prilej dragostea și interesul față de muncă. Dar pentru aceasta trebuie să le arătăm cît mai detaliat scopul acțiunii ; numai prin cunoașterea acestui scop interesul copiilor pentru muncă se dezvoltă și le permite trecerea la eforturi active.

Există numeroase forme pe care le folosesc învățătorii pentru a asigura materialele necesare predării lucrului manual cu participarea elevilor. Învățătoarea R. T. de la Școala de 8 ani din Bogdănească se îngrijește de acest lucru încă din timpul verii, cînd organizează cu elevii diferite excursii, cu prilejul cărora adună materiale din natură, le depozitează la școală și arată elevilor la ce le vor folosi. Cunoscînd scopul acțiunii lor, ei participă la ea cu mai multă plăcere. Învățătorul P. G. de la Școala de 8 ani din Rădășeni folosește sprijinul întreprinderii forestiere „A 5-a aniversare a R.P.R." din Fălticeni, care patronează școala. Din vizitele pe care le fac la întreprindere, elevii se conving de inițiativa, spiritul de economie, de interesul și dragostea față de muncă pe care le dovedesc muncitorii. La rîndul lor, ei se silesc să procedeze în mod asemănător și în

cadrul orelor de lucru manual, confecționînd, sub îndrumarea învățătorului și în raport cu prevederile programei, diferite lucruri utile clasei sau fiecăruia dintre ei.

Prin această acțiune nu se procură numai materiale necesare lucrului manual, dar, ceea ce este mult mai important, se rezolvă și probleme educative. Învățătoarea S. E. de la Școala medie nr. 2 din Fălticeni, datorită legăturii strînse cu părinții, precum și muncii de propagandă pedagogică pe care o desfășoară în rîndul acestora, reușește să obțină un sprijin prețios în procurarea materialelor necesare orelor de lucru manual. Copiii, cunoscînd că la aceste materiale și-au adus contribuția și părinții lor, muncesc mai cu drag și cu mai mult spirit de economie.

Fără îndoială că cei mai mulți învățători își procură materialele necesare cu ajutorul elevilor, direct din natură, aceasta oferind numeroase posibilități de acest gen. Depinde numai de grija pe care fiecare învățător o depune, nu numai pentru a-și asigura materialele necesare lucrului manual, ci mai ales pentru a stimula interesul și dragostea elevilor pentru muncă, prin acțiuni cît mai variate și cu un conținut educativ cît mai bogat.

După ce se asigură pregătirea învățătorului pentru lecții, atît în ceea ce privește justa planificare a materiei, cît și în ce privește asigurarea materialului necesar pentru lucru manual, urmează etapa de desfășurare propriu-zisă a lecției.

Lecția, ca formă de bază a organizării procesului de învățămînt, necesită și pentru lucru manual o pregătire deosebită din partea învățătorului. Lecția de lucru manual trebuie să aibă o *temă bine precizată,* dacă vrem ca ea să contribuie într-adevăr la trezirea interesului și dragostei elevilor pentru muncă.

În alegerea și stabilirea temelor, învățătorii cu mai multă experiență se conduc după învățătura pavlovistă, potrivit căreia activitățile care corespund intereselor copilului acționează ca stimulenți puternici și produc în scoarța cerebrală puternice focare de excitație. Cu cît interesul este mai puternic, cu atît elevii sînt capabili de o încordare mai intensă, mai îndelungată a atenției. Pornind de la acest considerent și de la constatarea că interesul copilului nu este legat numai de un anumit obiect de învățămînt, ci și de caracterul activității desfășurate în cadrul fiecăruia, cadrele didactice cu experiență își fixează temele de lucru manual în raport cu aceste cerințe. Uneori, însă se întîmplă ca în unele școli băieții să execute anumite lucrări, iar fetele altele, cu totul diferite. În asemenea cazuri, învățătorul nu-și mai poate îndeplini rolul său conducător în desfășurarea lecției, iar elevii lucrează la voia întîmplării.

Chiar în predarea unor teme al căror conținut ar părea mai mult specific fetelor — cum sînt diferite cusături și împletituri — se poate respecta *caracterul precis și unitar al temei.* Am putut observa la clasa învățătoarei O. N. de la Școala de 8 ani nr. 1 din Fălticeni că atît băieții, cît și fetele au executat la tema „Cusături" aceleași lucrări, deoarece încă de la prima lecție le-a atras atenția că vor executa această lucrare (semnul de carte) ca să nu mai facă zgomot în timpul orelor prin răsfoirea filelor manualului cu degetele și totodată să se asigure o mai bună întreținere a cărților.

Această precizare a scopului urmărit a determinat unitatea de acțiune din partea tuturor copiilor.

Am avut prilejul să constat la învățătoarea B. A. de la Școala de 8 ani din Mălini că unii băieți au manifestat la început împotriviri în executarea aceleiași lucrări ca fetele, spunînd că cusutul e o treabă a fetelor. Învățătoarea le-a arătat însă, printr-o scurtă povestire, necesitatea practică a acestei munci (cusutul unui nasture, cîrpitul unui ciorap, al unei cămăși etc.), în cazul cînd băieții vor fi departe de familie, departe de mamele sau surorile lor. După această istorioară băieții au trecut la lucru fără nici o rezervă.

În afară de precizia și unitatea temei, este necesar ca lecția de lucru manual să aibă o *structură* bine precizată, de exemplu:

— anunțarea lucrării ce se va executa;

— explicarea scopului lucrării și a valorii ei practice;

— indicarea și prezentarea materialului din care se va executa lucrarea, precum și pregătirea teoretică a elevilor;

— prezentarea modelului după care vor lucra elevii;

— scurte discuții asupra lucrării, cu scopul de a stîrni interesul elevilor pentru lucru; îndrumări asupra modului în care se execută fiecare parte a lucrării, precum și asupra uneltelor ce se vor folosi;

— executarea lucrării în întregime de către profesor, cu respectarea și indicarea succesiunii operațiilor;

— executarea lucrării pe părți de către elevi;

— executarea lucrării în întregime de către elevi, sub îndrumarea și controlul învățătorului;

— discutarea și aprecierea lucrărilor elevilor, iar în unele cazuri compararea uneltelor și procedeelor de lucru cu cele folosite în producția mecanizată.

Fără îndoială, *structura lecțiilor de lucru manual poate și trebuie să fie variată în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor* din clasa la care se predă, în funcție de *nivelul clasei*, de *conținutul temei*, de *materialele folosite*, de *obiectul* ce se lucrează etc.

Să arătăm acum cîteva aspecte din lecțiile de lucru manual, ținute de învățătorii din raionul Fălticeni, care au știut să folosească diferitele etape sau momente ale lecției pentru a trezi și dezvolta la elevi interesul și dragostea de muncă.

În realizarea acestui scop, o mare importanță are *explicarea scopului* pentru care se execută un obiect, a *valorii* lui practice, a *utilității* lui. Învățătoarea C. V., de la Școala de 8 ani din Baia, cu ocazia confecționării de lănțișoare, coșulețe și steluțe din hîrtie colorată pentru pomul de iarnă, a explicat copiilor scopul acestei lucrări, reușind astfel să-i antreneze cu multă ușurință în executarea lucrărilor respective. De pildă, cînd a explicat lecția cu tema „Steguleț" învățătoarea a adăugat: „Voi aprecia cu un punct în plus pe elevii care vor așeza hîrtia colorată în așa fel, încît să realizeze cît mai multe steguleț, care să reprezinte drapelele țărilor prietene patriei noastre". La această lucrare elevii au urmărit deci: să cunoască drapelele țărilor prietene, și să economisească hîrtie colorată. Pentru a executa lucrarea, elevii au cercetat colecția revistei „Luminița", spre

a găsi pagina pe care erau indicate drapelele statelor prietene țării noastre și despre care se discutase cu ei anterior. Din acest exemplu putem observa că, spre a mări intensitatea și durata interesului pentru muncă, s-a asociat explicarea scopului acțiunii cu valoarea stimulativă a sistemului de notare.

Învățătoarea N. Z. de la Școala medie nr. 2 din Fălticeni, predînd tema „Cadranul ceasornicului", le-a vorbit copiilor astfel: „Executăm această lucrare pentru ca în clasa noastră să nu rămînă nici un copil care să nu cunoască citirea ceasului". Indicația dată a servit ca imbold în muncă, pentru că elevilor le este acum clară utilitatea eforturilor lor.

Învățătoarea G. A. de la Școala de 8 ani din Herla, chiar de la începutul anului școlar și apoi la fiecare lecție de lucru manual, după anunțarea subiectului spunea copiilor: „Toți trebuie să lucrați bine ca să puteți participa la concursul de toamnă organizat de revista „Luminița" (în prealabil prelucrase cu toți copiii regulamentul concursului, iar în clasă afișase chemarea: „Nici un pionier și școlar în afara concursului de toamnă organizat de „Luminița"!). Rezultatele nu au întîrziat să se arate, pentru că trecerea de la acțiunile cu caracter de joc, organizate în perioada de colectare a diferitelor materiale necesare concursului, spre acțiuni de muncă organizată, necesare efectuării propriu-zise a obiectelor, s-a făcut pe nesimțite. Nespuse au fost bucuria și satisfacția copiilor cînd au primit cadoul și scrisoarea de mulțumire din partea redacției revistei „Luminița", deoarece ei au înțeles mai bine, prin intermediul învățătoarei lor, aprecierea muncii pe care au prestat-o.

Acești factori au încurajat pe copii și mai mult în munca lor, așa încît în anul următor ei au participat la concursul de iarnă organizat tot de revista „Luminița", dar pe o temă mai grea și mai atrăgătoare. Pentru calitatea lucrărilor și antrenarea întregului colectiv, elevii au obținut premiul I pe țară, alături de colegii lor de la Școala din Mizil, regiunea Ploiești.

Trecerea gradată de la o acțiune ușoară la una mai grea, de la acțiuni de scurtă durată la acțiuni de durată mai lungă, de la acțiuni cu efect imediat, la acțiuni cu efect mai îndepărtat, sînt cerințe care, după cum rezultă din exemplele de mai sus, pot fi realizate dacă folosim această etapă a lecției, explicînd pe scurt scopul lucrării pe care o executăm. Reușim astfel să trezim și să menținem dragostea și interesul elevilor față de muncă.

Trecînd la *etapa următoare a lecției — indicarea și prezentarea materialului* din care se va executa lucrarea, precum și pregătirea teoretică a elevilor — vom avea grijă să prezentăm caracteristicile materialului din care se lucrează, făcînd legătura și cu cunoștințele teoretice însușite la alte lecții sau în alte ocazii, despre materialul respectiv, stabilind în același timp elementele teoretice de care trebuie să ținem seama în timpul lucrului. Desigur, explicațiile teoretice nu se termină în această etapă, ci continuă și cu ocazia prezentării modelului obiectului respectiv și chiar în timpul executării lucrului. Pe de altă parte, e necesar să menționez că aceste explicații trebuie să se facă în mod diferit, în funcție de tema lecției, de materialul folosit, precum și de nivelul de cunoștințe al elevilor.

În această etapă a lecției, învățătorul N. C. de la Școala de 8 ani din Oniceni, executînd cu elevii cutii necesare pentru probele de germi-

nație, a purtat o scurtă discuție cu elevii clasei a IV-a cu privire la exploatarea și industrializarea lemnului și la fabricarea sticlei, bazîndu-se pe cunoștințele căpătate de ei cu prilejul lecțiilor ce tratau aceste teme la științele naturii, geografie, limba romînă etc. Această discuție a avut ca scop să reamintească sumar caracteristicile sticlei, ale lemnului și ale celorlalte materiale de lucru, precum și să sădească respectul față de orice produs al muncii. A făcut apoi o scurtă prezentare a uneltelor cu care vor lucra, insistînd asupra diamantului pentru tăiat sticla, care constituia pentru cei mai mulți o unealtă nouă și a cărei mînuire copiii nu o cunoșteau. Fără îndoială că, așa cum am arătat, aceste explicații se pot da în mod diferit. Ele însă nu trebuie să lipsească, deoarece, în acest caz, alunecăm lesne pe panta învățămîntului meșteșugăresc.

Un alt moment important al lecției de lucru manual îl constituie *prezentarea modelului* după care vor lucra elevii. Fără această etapă nu se poate trece mai departe, deoarece copilul, ca să poată trece la executarea oricărei lucrări are nevoie mai întîi s-o vadă în întregul ei.

Cunoscînd rolul important pe care îl are *intuiția* pentru copil, învățătoarea A. E. de la Școala de 8 ani din Giulești, pune mult accent pe acest moment al lecției. La lecția de modelaj cu tema „Mărul" a prezentat elevilor, alături de un măr natural, unul executat din lut de aceeași mărime și atît de frumos colorat, încît păreau identice. De la distanță elevii nu le-au putut deosebi. De asemenea, cînd învățătoarea F. A. de la Școala de 8 ani din Hîrtop a prezentat un tablou executat din frunze colorate, coajă de mesteacăn, nisip și alte materiale, aproape întreaga clasă a exclamat: „Vai, ce frumos e!". Admirația lor a fost și mai mare cînd au constatat că din asemenea materiale obișnuite se poate realiza un tablou așa frumos. Dacă subiectul lecției presupune executarea unor obiecte complexe, în acest caz modelul prezentat trebuie să fie însoțit de schițe sau desene executate la tablă sau pe diferite planșe, care să ajute pe elevi la intuirea atît a obiectului întreg, cît și a părților sale componente.

După prezentarea modelului urmează o *scurtă discuție* asupra lucrării, cu scopul de a trezi interesul elevilor pentru lucru. Se dau cîteva îndrumări asupra modului în care se execută fiecare parte a lucrării, precum și cîteva indicații asupra uneltelor ce vor fi folosite și asupra modului lor de întrebuințare. Tot cu acest prilej se pot da și cîteva indicații pentru protecția muncii, mai ales atunci cînd copiii vor lucra cu uneltele ascuțite sau tăioase. În cazul cînd subiectul lecției presupune executarea unei lucrări mai simple, indicațiile cu privire la folosirea uneltelor pot fi date la început, iar dacă este vorba de executarea unor lucrări mai complicate, explicațiile se pot da pe rînd, pe măsură ce se execută principalele etape ale lucrării.

În această etapă a lecției, învățătorul P. G. de la Școala de 8 ani din Rădășeni, executînd cu elevii clasei a IV-a lucrări în lemn (etajere pentru flori), a discutat cu ei pe scurt despre grija pe care muncitorii întreprinderii forestiere ce patronează școala o manifestă pentru buna întreținere și păstrare a mașinilor și uneltelor de lucru, despre curățenia și ordinea din timpul lucrului, despre măsurile de protecție ale muncitorilor, despre grija pe care ei o depun pentru economisirea și folosirea rațională a fiecărui material, îndemnîndu-i ca și ei să le urmeze exemplul. Menționez

că aproape întreaga discuție s-a bazat pe observațiile pe care elevii le-au făcut cu ocazia vizitei organizate anterior în întreprindere, cu care prilej învățătorul le-a canalizat observațiile spre acest scop.

Urmînd exemplul muncitorilor, elevii, îndrumați de învățătorul lor, au afișat în sala-atelier lozinci ca acestea : „Fiecare lucru la locul lui !", „Nu risipiți nici un fel de material !", „Păstrați și mînuiți cu grijă uneltele !" etc. Copiii aveau o deosebită satisfacție observînd că atelierul lor de lucru *seamănă* cu atelierul unei întreprinderi și ca atare munca lor e *asemănătoare* cu a celor mari. Procedînd în acest mod, insuflăm treptat copiilor nu numai dragostea față de muncă, ci și o nouă atitudine față de muncă, față de oamenii muncii în general. Această grijă se cere s-o manifestăm pe tot parcursul lecțiilor și în toate activitățile elevilor.

După parcurgerea acestor etape ale lecției se poate trece la *executarea lucrării în întregime de către învățător*, cu respectarea și indicarea succesiunii operațiilor. Cu această ocazie, se realizează în mod demonstrativ aplicarea practică a regulilor teoretice necesare executării obiectului respectiv. Pentru ca elevii să-și însușească în mod temeinic procedeele tehnice necesare executării lucrării, este necesar ca fiecare să poată observa mișcarea mîinilor învățătorului lor din diferite poziții și să se insiste atît asupra principalelor lucrări, cît și a celor mai dificile pentru ei ; în caz contrar, unii copii vor abandona lucrul cînd se vor lovi de greutăți sau li se va diminua interesul și dragostea față de muncă atunci cînd vor observa calitatea necorespunzătoare a lucrului efectuat.

Învățătoarea G. A. de la Școala de 8 ani din Herla, fiind întrebată care este cheia succesului lecțiilor sale de lucru manual, pe bună dreptate a răspuns :

„Tot secretul succesului meu constă în atenția pe care o acord pregătirii pentru fiecare lecție. De multe ori, pentru a executa modelul în fața elevilor, în mod desăvîrșit, repet de mai multe ori acasă fazele principale ale efectuării obiectului în așa fel ca în fața elevilor să le pot executa cu desăvîrșire. De asemenea, mă străduiesc ca fiecare copil să fie convins de propria lui forță, de puterea pe care o poate avea cu ajutorul uneltelor asupra lucrurilor, pentru a le transforma. Numai în felul acesta ei devin mai stăruitori și mai perseverenți în învingerea greutăților în muncă".

Pe lîngă aceste măsuri prealabile pe care trebuie să le ia învățătorul în vederea pregătirii sale cît mai temeinice, este necesar să cunoască bine materialele cu care vor lucra elevii, să aibă o idee generală despre felul cum se obțin aceste materiale în producție și cu ajutorul cărora unelte sau scule pot fi prelucrate, pentru a putea da în cele mai bune condiții toate îndrumările și explicațiile necesare.

Etapa principală a lecției de lucru manual o constituie *executarea obiectului de către elevi*, sub îndrumarea și controlul învățătorului. În această etapă a lecției învățătorul are principala sarcină de a-i ajuta pe elevi să-și însușească pas cu pas deprinderile de muncă. El trebuie să fie foarte atent ca acestea să se formeze în mod corect, deoarece înlăturarea deprinderilor învățate greșit este foarte greoaie mai tîrziu.

Cunoaștem, potrivit învățăturii lui Pavlov, că baza fiziologică a deprinderilor o constituie stereotipul dinamic, care constă dintr-un sistem de

legături nervoase temporare, format prin exercițiu, pe baza interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare. Deci, dacă timp îndelungat anumite mișcări se execută într-o anumită ordine, în creier se stabilesc anumite legături între diferite focare de excitație, legături care se rup cu greu. De aceea, dezvățul este mai greu decît învățul. Stabilirea legăturilor nervoase este mai ușoară decît ruperea lor. Prin urmare, rolul învățătorului în supravegherea și îndrumarea elevilor în această etapă este foarte importantă. De asemenea, este cunoscut faptul că la elevii mici primele succese în muncă au o puternică înrîurire asupra activității lor viitoare și, dimpotrivă, insuccesele îi demobilizează, îi fac să fie pasivi, indiferenți față de munca respectivă. Dacă în executarea obiectului ei întîmpină greutăți, crezînd că nu sînt în stare să le execute, îl lasă neterminat și-și formează o idee greșită despre muncă și chiar despre posibilitățile lor fizice și intelectuale.

Specificul unor activități, îndeosebi la clasele III—IV, reclamă organizarea temeinică a colectivelor de muncă sau a echipelor care vor executa anumite lucrări mai ample. În cazul executării unor hărți geografice din argilă, a unor cutii pentru răsadnițe, în cazul executării unor lucrări din lemn sau a unor materiale didactice, organizarea cu grijă a colectivelor de muncă trebuie să constituie o preocupare de seamă a învățătorului. Are mare importanță ca fiecare echipă și fiecare elev să primească sarcini precise, de aceea este bine ca în repartizarea acestora să se țină seama de posibilitățile fiecăruia, să se ceară ca elevii să execute toate categoriile de lucrări prin rotație.

Un bun procedeu în acest sens am remarcat la învățătorul P. G. de la Școala de 8 ani din Rădășeni, care pune mult accent pe inițiativa copiilor în sistemul de organizare, străduindu-se să le dezvolte colectivismul în muncă. Mai ales cînd execută lucrări a căror durată necesită trei sau patru ore de curs, elevii se grupează aproape singuri pe echipe, fiecare echipă avînd cîte un șef și executînd o anumită fază de lucru. În ora următoare se schimbă șeful echipei și totodată și faza de lucru în așa fel, ca fiecare elev să execute toate fazele de lucru și să îndeplinească pe rînd rolul de conducător de echipă, avînd răspunderea asupra sculelor, curățeniei și ordinei la locul de muncă, precum și în ce privește executarea calitativă a lucrării. Se dezvoltă astfel la elevi spiritul de răspundere, de tovărășie și de ajutor reciproc, de păstrare a disciplinei și ordinei, de dragoste și respect față de munca în colectiv.

Acest fel de organizare a muncii nu presupune însă ca rolul învățătorului să treacă pe planul al doilea, ci, dimpotrivă, sarcinile și rolul său cresc. Pentru a înlesni însușirea corectă a fiecărei faze de lucru, el folosește planșe în care se arată, cu ajutorul desenului, cum trebuie bătut un cui cu ciocanul în scîndură, iar în altele se arată cum se poate construi un obiect oarecare sau cum se folosește corect o anumită sculă. Toate acestea îi ajută mult pe copii la executarea corectă a obiectului, la mînuirea cu precizie a sculelor, la completarea explicațiilor verbale date de învățător, care acum are prilejul să controleze și să îndrumeze mai bine pe toți elevii.

Tot pentru a dezvolta interesul și dragostea față de muncă, este necesar ca în această etapă a lecției să se accentueze îmbinarea elementului instructiv cu cel util. În această etapă, se poate aminti copiilor că anumite cunoștințe căpătate de ei la aritmetică, științe naturale etc. acum le sînt necesare. De exemplu, cunoștințele de geometrie le pot aplica la îndoiturile de hîrtie sau la executarea corpurilor geometrice din carton sau argilă; cele însușite la științe naturale despre plutirea corpurilor le pot aplica atunci cînd construiesc diferite jucării ca: vaporașe, rațe, lebede etc. De asemenea, elevii au acum numeroase ocazii să facă diverse măsurători, să stabilească proporții, să facă comparații, acțiuni care, dacă știm să le folosim, stimulează interesul față de muncă.

În legătură cu aceasta, *A. S. Makarenko* spunea: *„Lecțiile care nu reușesc să atragă atenția elevilor, care nu trezesc și nu alimentează gîndirea lor, îi deprind pe școlari cu pasivitatea"*. Iată de ce trebuie să urmărim cu multă perseverență ca fiecare elev să fie pus în situația de a munci, de a gîndi, de a-și măsura efortul depus, prin calitatea lucrului efectuat, prin bucuria de a fi creat ceva prin munca sa pentru colectiv, pentru realizarea scopului comun. Fără aceste elemente dragostea de muncă nu poate fi educată.

Ținînd seama de învățătura dată de *N. K. Krupskaia* — anume că: *„Copilul trebuie să vadă și să înțeleagă în fiecare caz în parte rezultatul muncii lui, trebuie să-și dea seama limpede că a fost folositor făcînd cutare muncă"* — este necesar ca rezultatele muncii elevilor la lecțiile de lucru manual, ca și la celelalte obiecte de învățămînt, să se analizeze și să se aprecieze imediat după terminarea activității.

Făcînd aprecierea rezultatelor muncii elevilor, învățătorii aleg de obicei cîteva lucrări din cele mai bine executate și cîteva din cele mai slabe, le compară, le analizează, scoțînd în evidență calitățile unora și deficiențele celorlalte, cu participarea tuturor elevilor. După această acțiune, cîteva lucrări sînt apreciate prin notă, care, bineînțeles, este însoțită de motivarea necesară și de îndemnuri privind activitatea viitoare a elevului. Cele mai bune lucrări sînt selecționate și păstrate în vitrină pentru expoziția de sfîrșit de an.

O formă ingenioasă de stimulare a muncii elevilor am constatat la învățătoarea A. E. de la Școala de 8 ani din Giulești, care a executat cu elevii clasei a II-a o lebădă, iar cu cei din clasa a IV-a, împărțiți pe grupe, un peisaj care cuprindea la mijloc un lac. În încheiere, după discutarea și aprecierea cu notă a cîtorva lucrări, învățătoarea a spus copiilor: „Acum, lebedele cele mai frumoase executate de elevii din clasa a II-a, vor fi aplicate pe peisajul cel mai bine realizat de elevii clasei a IV-a".

Asemenea acțiuni încurajează și dezvoltă în mare măsură interesul și dragostea copiilor față de muncă. Este cunoscut faptul că indiferența față de rezultatul muncii copiilor diminuează interesul lor față de muncă. Un bun învățător știe să stimuleze pe copii la momentul potrivit, fără să fie îngăduitor față de lipsurile semnalate în munca lor.

Din cele relatate ne convingem că, prin grija permanentă de a pregăti bine fiecare lecție de lucru manual, dobîndim numeroase posibilități de educare a elevilor în spiritul dragostei și interesului față de muncă.

СОДЕЙСТВИЕ РУЧНОГО ТРУДА В ДЕЛЕ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ I — IV КЛАССОВ В ДУХЕ ЛЮБВИ К ТРУДУ

(Резюме)

В данной статье автор подчёркивает значение уроков по ручному труду, с целью воспитания малолетних учеников в духе любви к труду. Для осуществления этой цели он рекомендует учесть следующие методические требования: основательная подготовка урока преподавателем, правильное планирование урока, точный и единый характер темы, ясно установленная структура урока, пояснение его цели и т. д.

Для аргументации своих идей, автор приводит примеры из опыта многих учителей, которые, учитывая выше приведенные методические требования, добились хороших результатов в отношении пробуждения и развития у учащихся интереса и любви к труду.

LA CONTRIBUTION DU TRAVAIL MANUEL A L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES DE LA 1-ÈRE — IV-ÈME CLASSE DANS L'ESPRIT DE L'AMOUR POUR LE TRAVAIL PHYSIQUE

(Résumé)

L'auteur fait ressortir dans cet article l'importance des leçons de travail manuel en vue d'élever les petits dans l'esprit de l'amour pour le travail physique.

Pour réaliser ce but il recommande le respect des exigences méthodologiques suivantes: préparation minutieuse de la leçon, plan dressé harmonieusement, caractère précis et unitaire du thème à développer, structure bien précisée, explication du but à poursuivre etc.

Pour argumenter ses idées, l'auteur cite des exemples tirés de l'expérience de plusieurs enseignants qui, ayant tenu compte des exigences méthodologiques ci-dessus mentionnées, ont obtenu des résultats remarquables quant à l'éveil et au développement de l'intérêt et de l'amour des élèves pour le travail physique.

PROBLEME ALE ŞCOLII DE 8 ANI

DESPRE PREDAREA ZOOLOGIEI IN CLASA A IV-A

Conf. univ. *I. CREMER* şi *CORNELIA PRICHEA*

Trecerea la şcoala de 8 ani, pe baza Hotărîrilor Congresului al III-lea al P.M.R., a ridicat problema construirii unui ciclu de învăţămînt general, sudat şi unitar, în care diferitele discipline să contribuie şi mai mult la educaţia multilaterală a elevilor.

Printre obiectele care în planul de învăţămînt şi în programele şcolii de 8 ani au obţinut unele îmbunătăţiri în ceea ce priveşte repartizarea de ore, succesiunea şi volumul de cunoştinţe pe clase sînt şi ştiinţele naturale.

Ne vom ocupa în mod deosebit de predarea acestui obiect în clasa a IV-a a şcolii de 8 ani.

În planul de învăţămînt al şcolii de 8 ani, ştiinţele naturale apar ca obiect distinct începînd cu clasa a IV-a. În primele trei clase elevii îşi însuşesc unele cunoştinţe elementare despre viaţa animalelor, plantelor şi despre unele fenomene ale naturii, în cadrul lecţiilor de citire, al excursiilor, al diferitelor activităţi practice, pe lotul experimental, la colţul naturii vii etc.

Toate aceste cunoştinţe dobîndite de elevi în primele trei clase urmăresc pregătirea lor în vederea trecerii la studierea sistematică a cursului de zoologie în clasa a IV-a.

Faptul că studierea sistematică a ştiinţelor naturale în învăţămîntul general începe, de astă dată, cu zoologia în clasa a IV-a, urmată, apoi, de cunoaşterea botanicii şi a anatomiei şi fiziologiei în clasele următoare este determinat, în primul rînd, de anumite cerinţe didactice care s-au desprins din experienţa pozitivă a şcolii noastre.

Predarea ştiinţelor naturale în învăţămîntul nostru elementar a cunoscut o dezvoltare destul de sinuoasă, determinată de condiţiile social-istorice în cadrul cărora s-a dezvoltat acest învăţămînt.

Dacă facem o scurtă incursiune în istoria învăţămîntului din ţara noastră, vedem că ştiinţele naturale s-au introdus ca materie de studiu în şcoală în Ţările Romîne abia în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea.

În şcolile pe care le întemeiază în 1776 Alexandru Ipsilanti în Muntenia, se prevedea, conform documentelor timpului, şi studierea unor noţiuni de zoologie.

Totuşi, preocuparea pentru studierea mai sistematică în învăţămînt a unor cunoştinţe de ştiinţe naturale apare mult mai tîrziu, anume în deceniul al treilea şi al patru-

lea al secolului al XIX-lea, o dată cu intensificarea prezenței elementelor capitaliste în economia țării și cu accentuarea destrămării orînduirii feudale.

În 1837, dr. I. Cihac scrie primul manual de științe naturale în limba romînă, intitulat „Istoria naturală întîia oară în limba romînească". Acest manual, destinat învățămîntului de gradul doi, începe cu studiul zoologiei, sau cum o numește autorul „Despre imperia animalelor", care continuă cu studiul botanicii, mineralogiei și al petrografiei.

Manualul de istorie naturală a lui T. Stamate, apărut în 1841 și influențat direct de manualul lui Cihac, începe cunoașterea istoriei naturale tot cu studiul zoologiei. Nici acest manual nu era destinat învățămîntului elementar.

Cunoștințe sistematice de științe naturale în învățămîntul elementar sînt prevăzute abia începînd cu a doua jumătate a secolului al XIX-lea. „Între alte obiecte ale programei din 1851, arăta dr. Atanasiu Fîtu în 1873, se preda în școlile primare-urbane scurta istorie a celor trei ramuri de produse naturale, ajutate prin culegere de minerale, plante și animale, elemente de fizică populară, probleme din tehnologie, din chimie și mecanică" [1]. Cursul respectiv era intitulat Istoria naturală. În 1853, dr-ului Iuliu Baraș i s-a încredințat de Eforia școalelor să facă un manual de istorie naturală pentru școlile primare. În 1854 apare manualul care este o prelucrare după autorul francez Belèze. Cunoașterea regnului animal constituie și aici prima parte a lucrării. Manualul dr. I. Baraș, deși important pentru răspîndirea științelor naturale în țara noastră și pentru istoria predării acestei discipline în școală, era departe de a fi un manual accesibil elevilor de școală primară, atît prin conținut cît și prin limbajul folosit. Metoda de predare recomandată în prefața lucrării era o metodă scolastică: se cerea să se citească de către elevi fiecare lecție după manual de două ori și, apoi, după ce ei închideau manualele, profesorul urma să chestioneze, rînd pe rînd, pe fiecare, pe baza întrebărilor de la sfîrșitul lecției.

În 1859, Dumitru Iarcu alcătuiește și el un manual intitulat: „Elemente de istorie naturală, prescurtată după a lui Belèze", reeditat ulterior în cîteva ediții. Manualul lui Iarcu, care, după cum arată autorul, era „pentru trebuința clasei a IV-a primară", începea, de asemenea, cu studiul zoologiei. Prezentarea deductivă a cunoștințelor, clasificările aride și sistematizările greoaie, urmate doar de simple ilustrări de animale, erau, desigur, o piedică în însușirea temeinică a științelor naturale la această vîrstă. Interpretările neștiințifice erau frecvente în întregul manual.

Prezența unui curs complet de științe naturale la clasa a IV-a, în această etapă a dezvoltării învățămîntului, se justifică prin aceea că cei mai mulți din absolvenții clasei a IV-a urbane rămîneau numai cu cunoștințele însușite pe această treaptă de învățămînt, socotită pe atunci „treaptă superioară".

Legea din 1864, prima lege cu caracter burghez din țara noastră, a încercat să dea o nouă succesiune cunoștințelor de științele naturale în învățămîntul primar, privite în corelație cu predarea acestei discipline în învățămîntul secundar.

Pe baza acestei legi, studierea sistematică a zoologiei și a botanicii a fost scoasă din învățămîntul primar și trecută la învățămîntul secundar. S-a păstrat, însă, în învățămîntul primar, cunoașterea elementară de către elevi a unor animale din țara noastră pe bază descriptivă, atît a unor animale domestice cît și sălbatice. Astfel, în manualul „Învățătoriul copiilor", alcătuit de I. Creangă și colaboratorii săi în 1871, se dau texte despre animale ca: boul, calul, iepurele, ursul, albinele, lupul etc. Cunoștințele despre animale erau redate simplu și clar, fiind prezentate, în genere, pe baza următoarei scheme: înfățișarea, felul de viață, precum și îngrijirea și foloasele pentru cele folositoare. Revista „Contemporanul" (1881) a criticat, însă, pe drept cuvînt, unele greșeli științifice și interpretări mistice din textele cu conținut științific ale manualului amintit.

În 1876, ca urmare a dezvoltării social-istorice a țării, și-a găsit ecou și la noi utilizarea mai largă în școala primară a principiului intuiției. În acest an, pentru prima oară în programa pentru clasele I și a II-a primare, se prevede ca să se facă „învățămîntul intuitiv", care includea și cunoașterea sub formă de observație a cîtorva animale din mediul înconjurător.

În clasa a III-a, programa prevedea studierea științelor naturale. În cadrul acestui obiect, elevii urmau să cunoască „descrierea animalelor, plantelor și mineralelor celor

[1] Dr. Atanasiu Fîtu — „Despre încercările făcute pentru dezvoltarea științelor naturale în Romînia" — București, 1873, p. 113.

mai cunoscute din țară, făcută prin exerciții de lectură pe cartea de citire, nu însă ca studiu separat" [1].

In clasa a IV-a, tot fără a fi studiu separat, se cerea ca în cadrul citirii să se cunoască de către elevi, în mod descriptiv, și cîteva animale, plante și minerale din alte țări. Ideea de a se da în cărțile de citire, în mod descriptiv, și unele cunoștințe despre animalele din alte țări se va menține și în unele din programele ulterioare ale învățămîntului primar.

In anul 1893, sub influența ideilor darwiniste care pătrund tot mai puternic și în țara noastră, se introduce și la noi, în programa școlii primare, ideea ca, la exercițiile intuitive din clasele I și a II-a, animalele și plantele să fie studiate pe baza raportului reciproc între organismul acestora, modul lor de viață și mediul în care trăiesc. Apare astfel concepția elaborării unei programe în care animalele și plantele să fie studiate în cadrul diferitelor medii naturale în care trăiesc: animale domestice și sălbatice, animale de pădure, de luncă, de apă etc. Se cerea însă ca în acest timp să se ajungă cu elevii și la stabilirea diferitelor grupe de animale: mamifere, păsări, pești, reptile, crustacee. Firește că asemenea cunoștințe erau cu totul necorespunzătoare cu posibilitățile elevilor din primele două clase, ceea ce a și provocat protestele unanime ale cadrelor didactice de pe atunci și renunțarea la aceste clasificări în primele clase ale învățămîntului primar. In anii ulteriori, programele de științele naturale pentru învățămîntul primar din școala burgheză n-au mai adus, în genere, nimic nou, demn de semnalat în ceea ce privește structura lor, sau succesiunea cunoștințelor.

Studierea animalelor în mediul lor natural de viață a rămas, însă, în general, și la baza programelor pentru învățămîntul primar, în etapa dintre cele două războaie mondiale, în cadrul disciplinei care purta, în mod confuz, denumirea de „exerciții intuitive".

In școala burgheză, atît în învățămîntul primar, cît și în cel secundar, predarea științelor naturale a avut un caracter neștiințific, datorită lipsei unei fundamentări și interpretări consecvent materialiste a faptelor. In plus, nici repartizarea cunoștințelor pe ani de studii, precum și volumul de cunoștințe prevăzut în programe nu aveau o fundamentare științifică pedagogică.

Abia după 23 August 1944 și, îndeosebi, după reforma învățămîntului, o dată cu dezvoltarea școlii noastre democrat-populare, predarea cunoștințelor de științe naturale a căpătat locul cuvenit în planul de învățămînt. La baza predării științelor naturale a fost pusă concepția materialist-dialectică, ceea ce a făcut ca ele să contribuie tot mai mult, alături de celelalte discipline școlare, la pregătirea multilaterală a elevilor și la formarea concepției științifice despre lume și viață.

Astăzi, o dată cu trecerea la școala de 8 ani, posibilitățile de a îmbunătăți și mai mult predarea științelor naturale în școala noastră au devenit tot mai mari.

Ținîndu-se seama că în prezent clasa a IV-a nu mai este pentru nici un elev o clasă de absolvire a unui ciclu complet de studiu, ci o simplă verigă în cadrul unui învățămînt cu durată mult mai mare, s-a socotit că nu mai sînt necesare cunoștințele de științele naturii prevăzute pînă acum, în această clasă, și că se poate trece, de astă dată, la un învățămînt mai sistematic al științelor naturale chiar de la această vîrstă. Se știe că cerințele sistematicii științifice impun începerea studiului științelor naturale cu studiul botanicii. Planul de învățămînt al școlii de 8 ani prevede, totuși, ca studierea științelor naturale în învățămîntul general să înceapă, în clasa a IV-a, cu zoologia. Aceasta nu din motive scoase din dezvoltarea istorică a școlii noastre, ci pe baza unor considerente psiho-pedagogice

[1] C. Lascăr și I. Bibiri — „Colecțiunea legilor... de la 1864—1901", București, 1901, p. 975.

care au reieșit din îndelungata experiență pozitivă a cadrelor didactice. (În alcătuirea programei actuale de zoologie pentru clasa a IV-a, s-a folosit critic tot ce a fost valoros în trecut, în ceea ce privește predarea științelor naturale la copiii de această vîrstă). Deoarece pentru copiii de această vîrstă cunoașterea elementară a regnului animal este mai apropiată de interesul și curiozitatea lor, s-a apreciat că studiul științelor naturale poate să înceapă la această clasă cu zoologia și nu cu botanica. În general, copiii studiază cu interes viața animalelor și participă cu plăcere la îngrijirea animalelor folositoare. Animalele sînt mai ușor de studiat de către copii decît plantele.

Învățămîntul nostru de cultură generală păstrează, însă, în clasele IX—XII, cerințele sistematicii științifice, în privința cunoștințelor de științele naturale; în aceste clase, studiul științelor naturale va fi reluat, pe un plan mai înalt, începîndu-se cu studierea botanicii, după care se va studia, apoi, zoologia.

Desigur că materialul de zoologie prevăzut în prezent a fi studiat în clasa a IV-a, atît ca volum de cunoștințe, cît și ca criterii de prezentare a acestora, nu putea fi similar cu cel prevăzut, pînă acum, în programa clasei a VI-a, unde elevii aveau altă pregătire și altă vîrstă.

Ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor de clasa a IV-a, în programa de zoologie pentru această clasă s-au prevăzut cunoștințe elementare despre unele animale din țara noastră și din alte țări. S-a urmărit ca studierea acestor animale să se facă treptat și într-un mod cît mai accesibil elevilor.

În acest scop s-a renunțat la prezentarea animalelor după ordinea lor de clasificare științifică, cum sînt prezentate în programa clasei a VI-a a școlii de 7 ani. Noțiunile de sistematică se dau și în clasa a IV-a, dar numai în mod cu totul elementar și abia la sfîrșitul cursului respectiv, după ce în prealabil elevii au studiat unele animale domestice și sălbatice din țara noastră, precum și cîteva animale din ținuturile calde și reci. (Cunoștințe mai ample și mai aprofundate în ceea ce privește sistematica lumii animale vor fi dobîndite însă de elevi, abia în învățămîntul mediu).

Studiul zoologiei la clasa a IV-a începe cu cunoașterea animalelor domestice din țara noastră. Pentru ca să-și însușească noțiunile necesare descrierii înfățișării și modului de viață al unui animal — noțiuni utile pentru studierea ulterioară a celorlalte animale — s-a ales ca animal tip iepurele domestic, deoarece acesta se poate îngriji mai ușor la colțul naturii vii, iar prin blîndețea lui poate fi mai ușor prezentat elevilor pentru observare.

Animalele sălbatice din țara noastră sînt grupate după mediul lor de viață. Animale de pădure (mamifere, păsări), animale de cîmp (mamifere, rozătoare și insectivore, păsări, reptile) animale de apă dulce (pești, broasca de lac, racul de rîu, scoica de lac, lipitoarea, animale microscopice) și animale de mare (delfinul, morunul, calcanul, scoici și melci de mare).

Această prezentare și grupare a animalelor dă posibilitatea elevilor ca să urmărească varietatea de forme a lumii animale aparținînd diferitelor

grupe sistematice și, totodată, să-și însușească treptat, pe parcurs, denumirea acestor grupe. Cunoașterea de către elevi a dăunătorilor agriculturii și a animalelor care produc sau transmit anumite boli (deși se pot face unele rezerve în ceea ce privește criteriul de grupare a acestora prevăzut de programa și manualul actual) urmărește nu numai antrenarea elevilor la combaterea acestor vietăți dăunătoare, ci și la extinderea cunoștințelor lor despre diversitatea lumii animale, la precizarea cunoștințelor lor cu privire la adaptarea animalelor la condițiile de viață.

Prin studierea celor mai caracteristice animale din ținuturile tropicale și polare — a înfățișării și a modului lor de viață în legătură cu mediul în care trăiesc — elevii își lărgesc noțiunea de adaptare a animalelor la condițiile variate de climă și de mediu.

Lecțiile de sinteză finale urmăresc sistematizarea materialului studiat pe parcurs, în așa fel încît elevii să-și poată însuși cunoștințele despre principalele grupe de animale și despre dezvoltarea animalelor de la formele cele mai simple pînă la om.

Aplicarea în practică a actualei programe de zoologie pentru clasa a IV-a va da, fără îndoială, posibilitatea să se îmbunătățească ulterior conținutul ei, încît predarea zoologiei să poată contribui în și mai mare măsură la formarea bazelor concepției materialist-dialectice despre lume a elevilor, la trezirea interesului lor pentru cunoașterea faunei patriei, la dezvoltarea deprinderilor practice pentru creșterea și îngrijirea animalelor folositoare, pentru combaterea animalelor dăunătoare.

Manualul experimental de zoologie pentru clasa a IV-a, alcătuit pe baza noii programe, urmărește prezentarea cunoștințelor într-o formă variată și atrăgătoare pentru elevi.

Pe lîngă lecții, al căror conținut este prezentat pur didactic, sînt numeroase lecții unde conținutul este redat — în întregime sau parțial — într-o formă narativă, imaginîndu-se diferite împrejurări în care elevii ar putea dobîndi cunoștințe despre animale: la colțul naturii vii (iepuri, broaște țestoase), în laboratorul de științe naturale (insectare), în tabere de vară (liliacul), vizite la G.A.S. și G.A.C. (animale domestice), excursii (animale de pădure, de mare), parc zoologic (urs), circ (maimuțe) etc.

Manualul caută să introducă treptat și gradat cunoștințele științifice de bază ale zoologiei care, în partea finală, la lecțiile de sinteză, sînt repetate și grupate în așa fel încît să dea posibilitatea elevilor de această vîrstă să rețină principalele grupe de animale și, în special, să-și formeze primele noțiuni în legătură cu evoluția lumii animale.

Aprobat ca manual experimental, actualul manual de zoologie pentru clasa a IV-a urmează să fie îmbunătățit pe baza aplicării lui în școală. În acest scop, edițiile viitoare ale manulului vor trebui să țină seamă de toate observațiile și propunerile juste venite de pe teren. Unele au și început să fie făcute chiar de pe acum de către cei care predau zoologia la această clasă. În mod îndreptățit, se arată de unele cadre didactice că, la edițiile viitoare ale manualului, este necesar ca la unele lecții să se folosească în așa fel elementul narativ în redarea conținutului de idei, încît

să nu fie în detrimentul prezentării sistematice a materialului. E bine să se evite abuzul de elemente narative sau dozarea lor nepedagogică.

Este necesar, de asemenea, să se revadă unele lecții în ceea ce privește cantitatea de noțiuni noi pe care le conțin, în scopul unei mai bune asimilări a materialului de către copii. Numeroase cadre didactice au formulat cerința justă referitoare la necesitatea unor lecții recapitulative după studierea diferitelor grupe de animale, lecții în care să se scoată în evidență caracterele comune ale acestor animale, în scopul pregătirii treptate a elevilor pentru lecțiile de sinteză finale. Aceste lecții de recapitulare pot fi introduse sub forme variate, așa cum se practică chiar de pe acum în școală : scheme și tabele de sinteză parțiale, întrebări recapitulative, gruparea unor ilustrații ale animalelor studiate cu indicații asupra aspectelor comune etc.

Introducerea la anumite lecții a unor scheme mai simple și mai clare, accesibile elevilor de această vîrstă, folosirea unor planșe colorate, indicarea la sfîrșitul lecțiilor a unor teme de aplicație practică a cunoștințelor, evitarea unor denumiri geografice cu care elevii nu sînt încă familiarizați etc., vor contribui, fără îndoială, la îmbunătățirea simțitoare a actualului manual și, ca atare, la ridicarea continuă a nivelului de cunoștințe de zoologie al elevilor în școala de 8 ani.

Deși au trecut abia cîteva luni de cînd se predă zoologia în clasa a IV-a, după cum era și de așteptat, predarea acestei noi discipline a scos la iveală numeroase aspecte pozitive și, totodată, unele greutăți inerente oricărei munci de început, greutăți care pot și trebuie însă să fie înlăturate.

Majoritatea cadrelor didactice au înțeles în mod just că predarea zoologiei în clasa a IV-a trebuie să contribuie, în primul rînd, la formarea concepției științifice a copiilor asupra naturii, la înlăturarea superstițiilor și influențelor mistico-religioase referitoare la explicarea unor fenomene ale naturii.

Totodată, ei au înțeles că rostul acestei discipline este și acela ca elevii, o dată cu cunoașterea bazelor zoologiei, să-și dezvolte spiritul de observație, gîndirea logică, sentimentele patriotice și să dobîndească unele deprinderi practice.

Acolo unde cadrele didactice au avut clar scopul predării acestei discipline, au studiat temeinic programele și manualele școlare și au căutat procedee adecvate de predare la clasa respectivă, rezultatele obținute pînă în prezent au fost întrutotul promițătoare.

Pe baza valorificării unor astfel de rezultate pozitive, constatate în cîteva școli din Capitală și din țară (școlile de 7 ani nr. 150, 135, 141, 56, 11 etc. din București, școala de 7 ani nr. 22 din Iași etc.), vom încerca să desprindem unele aspecte mai semnificative în legătură cu predarea zoologiei în școala de 8 ani.

În cadrul predării zoologiei la clasa a IV-a, o primă problemă care trebuie să stea, îndeosebi, în atenția cadrelor didactice este aceea a formării bazelor concepției materialist-dialectice, potrivit puterii de înțelegere a elevilor de această vîrstă.

Formarea concepției științifice despre lume este un proces îndelungat, care începe în școală chiar din primele zile ale vieții de elev și continuă pînă la sfîrșitul studiilor, cu contribuția tuturor disciplinelor școlare.

Cursul de zoologie din clasa a IV-a trebuie să-și aducă contribuția sa în realizarea acestei importante sarcini a școlii noastre.

Cercetarea acestei probleme sub toate aspectele este însă extrem de complexă, presupunînd urmărirea sistematică a procesului instructiv-educativ într-un număr mare de școli și pe o etapă mai îndelungată. De aceea, aici vom releva numai unele laturi mai interesante, așa cum se desprind ele din practica încă incipientă a unor cadre didactice.

După cum s-a arătat, cursul de zoologie din clasa a IV-a prezintă mai întîi animalele în mediul lor natural pentru ca, în felul acesta, elevii să-și poată forma treptat noțiunea de *adaptarea la mediu,* iar, la sfîrșitul anului școlar, ei să ajungă, sub îndrumarea profesorului, și la ideea de dezvoltare a regnului animal, la ideea de *evoluție.*

Însușirea noțiunilor de *adaptare* și *evoluție,* dezvoltarea regnului animal, înțelese științific, are o pondere importantă în cadrul contribuției zoologiei la formarea concepției științifice a elevilor. [1]

Ținînd seama de vîrsta elevilor, aceste noțiuni trebuie predate elevilor în mod elementar, păstrîndu-se totuși întreaga lor autenticitate științifică.

Ideea legăturii dintre înfățișarea și viața animalelor cu mediul în care trăiesc este subliniată chiar din lecția introductivă din manual, apoi este reluată și exemplificată cu fiecare lecție.

În ceea ce privește însușirea noțiunii de adaptare de către elevi, numeroase cadre didactice se străduiesc ca, în explicațiile lor, să reliefeze permanent corelația și determinarea cauzală a fenomenelor, combătînd înțelegerea naivă, simplistă și mecanicistă sau explicația finalistă a fenomenului adaptării. (E nevoie, îndeosebi, să se ducă o muncă perseverentă pentru a-i face pe elevi să înțeleagă necesitatea de a renunța la exprimările lor finaliste, ca de pildă: „păsările au aripi ca să zboare", exprimări care conduc la interpretări antiștiințifice).

Deși la această vîrstă noțiunea de adaptare nu poate fi înțeleasă în toată complexitatea sa (ținîndu-se seama că nu se poate introduce, de pildă, noțiunea de selecție naturală necesară înțelegerii cu adevărat științifice a noțiunii de adaptare), totuși nu trebuie să se alunece spre simplism în explicații, ci să conducem pe elevi să înțeleagă că adaptarea animalelor presupune constanța condițiilor de mediu.

Actuala grupare a animalelor în manual ajută, în bună parte, la desprinderea noțiunii și la ridicarea la generalizări și abstractizări cît mai largi. De pildă, elevii învață despre mamifere terestre, apoi despre mamifere adaptate la mediul aerian (liliacul) și despre mamifere adaptate la

[1] În articolul „Despre formarea concepției materialist-dialectice a elevilor prin lecțiile de botanică și zoologie" de R. Codreanu și H. Cherciu (Revista de pedagogie nr. 6/1960) se analizează amănunțit problema în ceea ce privește predarea acestor discipline în clasele a V-a și a VI-a ale școlii de 7 ani. Predarea actualului curs de zoologie în clasa a IV-a a școlii de 8 ani încearcă să dea o soluție la unele din problemele ridicate în menționatul articol: necesitatea unor lecții de sinteză despre evoluția regnului animal, prezentarea animalelor în mediul lor de viață etc.

mediul acvatic (balena, foca). Compararea acestor animale în ceea ce privește forma corpului, culoarea blănii sau a pielii, structura internă etc., poate ajuta la o înțelegere tot mai clară a fenomenului de adaptare.

Cu ocazia diferitelor lecții, unele cadre didactice au atras atenția elevilor și asupra faptului că sînt animale care au suferit modificări în urma transformării lor în animale domestice sau datorită adaptării lor la mediu, realizată conștient și intenționat de către om (diferite rase noi de vaci, porci etc.). Astfel, la lecția despre fluturele de mătase, ținută la Școala de 7 ani nr. 135, s-a insistat asupra faptului că prin domesticire fluturele și-a pierdut din însușirile strămoșilor care trăiau în stare sălbatică (în ceea ce privește folosirea trompei, a aripilor pentru zbor etc.). În felul acesta noțiunea elevilor despre adaptare a fost extinsă și îmbogățită.

Formarea noțiunii de evoluție la această vîrstă ridică fără îndoială unele greutăți, îndeosebi datorită faptului că elevii din clasa a IV-a nu capătă cunoștințe mai ample și mai aprofundate referitoare la anatomia și fiziologia animalelor (deși unele ar putea fi date chiar și la această vîrstă).

Totodată, o mare greutate s-ar putea să fie provocată și de insuficienta înțelegere istorică a fenomenelor lumii animale de către elevi. Dezvoltarea istorică a regnului animal cere ca elevii să se poată transpune în timp în urmă cu milioane de ani.

Cursul de istoria patriei, pe care îl studiază elevii clasei a IV-a, îi pune în contact cu noțiunea de „trecut îndepărtat", legată de apariția omului pe teritoriul patriei noastre. Se știe, însă, că însușirea acestei noțiuni prezintă multe greutăți pentru elevii de această vîrstă. Or, pentru înțelegerea evoluției lumii animale este necesar să se ajungă la ideea unui „trecut foarte îndepărtat", anterior existenței omului pe pămînt cu sute de milioane de ani, ceea ce pentru elevii de această vîrstă constituie o greutate și mai mare. De aceea, lecțiile de sinteză la zoologie, referitoare la evoluția regnului animal, ajută pe elevi să dobîndească numai o înțelegere cu totul sumară a noțiunii de evoluție, noțiune pe care urmează, apoi, să și-o precizeze și să și-o completeze în clasele următoare. (De aici și propunerea îndreptățită a unor cadre didactice de a se da în clasele ulterioare ale școlii de 8 ani și unele cunoștințe elementare de bazele darwinismului).

Oricît de sumare sînt aceste cunoștințe despre evoluția lumii animale la această vîrstă, ele au totuși o mare importanță în ceea ce privește formarea bazelor concepției științifice a elevilor, în ceea ce privește înlăturarea prejudecăților mistico-religioase referitoare la apariția și dezvoltarea animalelor și la originea omului. Deși cunoștințele despre principalele grupe de animale și dezvoltarea regnului animal se vor preda abia la sfîrșitul anului, multe cadre didactice s-au preocupat de pregătirea elevilor pentru înțelegerea acestor cunoștințe începînd chiar cu primele lecții de zoologie.

În primul rînd, multe cadre didactice au urmărit ca obiectiv principal deprinderea elevilor de a trece treptat la un proces tot mai înalt de sinteză în ceea ce privește înțelegerea dezvoltării lumii animale.

Acest lucru este posibil deoarece, așa cum au arătat cercetările psihologilor sovietici, chiar din clasa a IV-a elevii pot trece, sub îndrumarea profesorilor, la un proces mai înalt de sinteză, bazat pe desprinderea unor legături esențiale ale obiectelor sau fenomenelor, cu condiția însușirii unor forme abstracte de analiză practicate anterior. „Dacă vom compara formarea noțiunii de «animale domestice» la elevii de diferite vîrste, spune psihologul sovietic M. D. Gromov, vom observa că prin caracterul ei activitatea analitico-sintetică se deosebește mult. Elevii din clasele mici — I și a II-a — pun la baza sintezei însușirile individuale exterioare ale diferitelor animale, desprinse în procesul de analiză, de exemplu, însușirea că aceste animale trăiesc pe lîngă casa omului. Aici sinteza are un caracter concret.

Elevii din clasele a III-a și a IV-a analizează și deosebesc însușiri mai variate și esențiale ale animalelor domestice, de pildă: condițiile de viață, adaptarea, importanța și utilitatea lor pentru oameni, pentru dezvoltarea gospodăriei. Bazîndu-se apoi pe aceste însușiri și legături, elevii ajung la nivelul sintezei generalizate. Sinteza lor devine generalizarea legăturilor și relațiilor abstractizate". [1]

Respectînd aceste indicații psihologice, multe cadre didactice s-au străduit chiar de la primele lecții să întărească deprinderile elevilor de a observa animalele și fenomenele, de a analiza însușirile animalelor, de a sintetiza cunoștințele dobîndite.

În munca de formare a noțiunilor zoologice la elevii de această vîrstă, calea inductivă, de la particular la general, este cea mai indicată. Pe baza faptelor noi prezentate, noțiunile științifice ale elevilor sînt lărgite și adîncite continuu, de la lecție la lecție. Noțiunile științifice, pe care și le însușesc elevii la cursul de zoologie, sînt de diferite feluri. Unele sînt noțiuni simple, ca de pildă: animal domestic, animal sălbatic, animal din țara noastră, din țări calde, din țări reci. Altele au un conținut mult mai complex, ca de pildă: mamifer, ierbivor, vertebrat etc. Altele au o sferă și mai largă și un conținut și mai complex: adaptarea animalului la mediu, dezvoltarea regnului animal etc.

Gîndirea elevilor din această clasă avînd încă un pronunțat caracter concret-intuitiv, se folosește în mod larg în predare un bogat și variat material ilustrativ concret, pe care elevii îl observă și îl analizează. Pe baza unui material demonstrativ variat, se poate ajunge mai lesne la desprinderea elementelor esențiale, constante și generale, care pot conduce pe elevi la înțelegerea noțiunilor zoologice. Înțelegînd just acest lucru, numeroase cadre didactice au adus la orele de zoologie: tablouri, mulaje, animale împăiate și chiar animale vii (iepurele, pisica etc.). De asemenea, prin vizite și excursii (de exemplu: vizita la o prisacă făcută de elevii Școlii de 7 ani nr. 135, vizita la G.A.S. făcută de elevii Școlii de 7 ani nr. 56, vizita la „Muzeul de istorie naturală" făcută de elevii Școlii de 7 ani nr. 11 etc.), prin organizarea colțului naturii vii, prin diferite activi-

[1] M. D. Gromov — „Procesul de analiză și sinteză în gîndirea școlarului mic", Revista de psihologie, nr. 2/1957.

tăți cu caracter practic (creșterea iepurilor de casă, îngrijirea păsărilor etc.), elevii au putut să cunoască mai bine anumite animale pe care le studiază în această clasă.

Pentru a-i deprinde pe elevi să observe în mod organizat și sistematic animalele studiate și pentru a-i face să ajungă la o prezentare sistematică a cunoștințelor, numeroase cadre didactice predau cunoștințele de zoologie pe baza unei scheme, care urmărește, în genere, următoarele puncte: mediul de viață în care trăiește animalul, înfățișarea animalului (forma corpului, cu ce este acoperit corpul, culoarea acestuia, principalele părți ale corpului etc.), structura internă și modul de viață al animalului (cum se hrănește, cum se înmulțește etc.), îngrijirea și foloasele sau combaterea, cînd este vorba de un animal dăunător. Iată, de pildă, schema care a fost scrisă pe tablă de către profesor pe măsura expunerii lecției (și transcrisă de elevi în caietele lor de notițe) la tema „Liliacul", predată la Școala de 7 ani nr. 22 din Iași:

Liliacul = mamifer adaptat la zbor

Răspîndirea în R.P.R. — munți
— dealuri
— cîmpie

Trăiește în locuri întunecoase — animal de noapte

Corpul

— de mărimea unui șoricel
— culoare cenușie

Capul — mic și ascuțit
- — gura largă — dinți mărunți și ascuțiți
- — ochii mici — vedere slabă
- — urechi mari (pavilioane bine dezvoltate), auzul foarte fin

Trunchiul — scurt și ușor
- — trunchiul propriu-zis
- — coada

Membrele
- — 2 membre anterioare transformate în aripi
- — o pieliță care se prelungește în jurul corpului (cu excepția capului și a tălpilor membrelor posterioare)
- — 2 membre posterioare — cu gheare ascuțite

Animal insectivor — se hrănește cu: cărăbuși, fluturi de noapte, țînțari etc.

Înmulțirea prin pui — mamifer.

Dușmanii liliacului: bufnița, dihorul etc.

Hibernează.

Animal folositor

Înțelegerea unei astfel de scheme de către elevii din clasa a IV-a și transcrierea ei cu exactitate în caietele lor de notițe cer din partea cadrelor didactice o muncă perseverentă de formare a priceperilor și deprinderilor elevilor în ceea ce privește luarea notițelor la lecție și folosirea acestora, împreună cu manualul, pentru însușirea conștientă și temeinică a cunoștințelor.

Totodată, elevii trebuie să fie îndrumați cu grijă ca să observe diversele animale din natură sau din materialele prezentate la lecție, încît să distingă însușirile esențiale ale animalelor, să observe cît mai exact asemănările și deosebirile dintre ele.

Insistîndu-se în mod deosebit asupra asemănărilor și deosebirilor dintre animale, pe baza comparării lor, elevii desprind mai ușor noțiunile științifice ale cursului de zoologie. Sub îndrumarea cadrelor didactice, elevii, analizînd, comparînd și sintetizînd cunoștințele însușite, își dezvoltă gîndirea logică, își îmbogățesc limbajul lor științific. Noțiunile lor despre mamifer, ierbivor, rumegător, păsări, insecte etc. sînt precizate, adîncite și extinse, treptat, pe parcursul predării materiei. Astfel, la lecția cu tema „Cîrtița și ariciul", ținută la o școală din Capitală, după ce s-a reamintit de către elevi că liliacul este un mamifer insectivor, s-a precizat că în noțiunea de *mamifer insectivor* trebuie cuprinse toate mamiferele care se hrănesc cu insecte, indiferent dacă ele trăiesc în medii naturale diferite (liliacul, cîrtița sau ariciul), că aceste animale au dinți mărunți și măsele ascuțite cu care sfărîmă coaja insectelor și că ele sînt animale folositoare, deoarece stîrpesc insectele dăunătoare agriculturii.

Pentru a-i face pe elevi să se orienteze spre sintetizarea cît mai largă a cunoștințelor dobîndite, unele cadre didactice folosesc întrebările care orientează pe elevi nu numai spre caracterizarea însușirilor animalelor studiate, ci și spre sintetizarea cunoștințelor însușite, ca de pildă: Ce animale mamifere am învățat pînă acum? Care sînt caracteristicile păsărilor? etc.

Un interesant procedeu pentru a face pe elevi să rețină mai bine noțiunile însușite și să le poată îmbogăți continuu pe parcurs este acela folosit la unele școli din Capitală, care constă în completarea, la oră, de către elevi a unor caiete vocabular pentru zoologie. De pildă, la litera M, elevii au trecut cuvîntul *metamorfoză* cu semnificația: dezvoltarea unor animale prin schimbarea formei de la faza de ou pînă la faza de maturitate, iar în paranteză elevii au trecut, și vor trece rînd pe rînd, animalele studiate cărora li se poate atribui această noțiune: fluturele de mătase, albina, broasca de lac, cărăbușul, fluturele de varză etc. În dreptul cuvîntului *hibernare* s-a trecut semnificația „stare de amorțire în care se găsesc unele animale în timpul iernii", iar în paranteză s-au indicat animalele: ursul brun, liliacul. La lecțiile ulterioare, se vor adăuga și alte animale care hibernează, ca: hîrciogul, popîndăul, ariciul, șopîrla, broasca țestoasă etc.

Pentru a înlesni elevilor înțelegerea lecțiilor de sinteză finale privitoare la clasificarea animalelor, unele cadre didactice folosesc următorul procedeu interesant:

Expun în clasă un carton mare alb pe care l-au transformat într-un fel de „alfabetar zoologic". Pe acest carton sînt lipite anumite fîșii de

pînză sau hîrtie, în care, ca în niște buzunărașe, se pot înfige diferite cartonașe, unele cu denumirea grupelor de animale, iar altele cu denumirea și chiar cu imaginea animalelor studiate.

Pe măsură ce se studiază un animal, cartonașul cu denumirea acestuia este așezat la grupa respectivă de clasificare: mamifere, păsări, tîrîtoare etc. (Unii au introdus o grupare și mai amănunțită. De pildă, la mamifere, grupa de animale ierbivore rumegătoare, grupa de ierbivore nerumegătoare, rozătoare etc.).

Numele animalului care se studiază mai pe larg este scris pe un cartonaș complet alb, iar al acelora care sînt numai amintite în manual, pe un cartonaș hașurat.

În felul acesta se obține, la sfîrșitul anului, un tabel, ca, de pildă, cel din schema alăturată, pentru animalele vertebrate (tabel 1).

Tabelele respective de animale nevertebrate și animale vertebrate sînt utile atît pentru ca elevii să poată face mai lesne apropieri între animalele cuprinse în aceeași grupă (indiferent dacă sînt animale din țara noastră sau din alte țări), cît și pentru a le ușura înțelegerea lecțiilor de sinteză referitoare la clasificarea animalelor și evoluția regnului animal.

Multe cadre didactice, studiind cu atenție lecțiile de sinteză de la sfîrșitul manualului, accentuează, în mod deosebit, în cadrul predării fiecărei lecții, acele cunoștințe care vor fi, mai apoi, grupate și sistematizate la lecțiile de sinteză finale.

În acest mod, la fiecare lecție de zoologie, studierea animalelor se face nu numai prin prisma cercetării vieții animalului în condițiile sale naturale, ci și prin perspectiva concluziilor de sinteză la care trebuie să se ajungă cu elevii, conform programei.

Formarea bazelor concepției științifice a elevilor, în cadrul predării zoologiei, înseamnă, de asemenea, așa cum s-a arătat, combaterea diferitelor prejudecăți și superstiții. În școală se urmărește în predare și acest important obiectiv. Astfel, la una din școli, profesorul, aflînd că sînt în clasa sa unii elevi care credeau, în mod greșit, că atingerea unei broaște poate provoca negi, a cerut copiilor să pună la colțul naturii vii o broască pe care să o îngrijească zilnic, convingîndu-se din propria lor experiență despre netemeinicia credinței lor greșite.

În cadrul predării zoologiei, asemenea prilejuri pentru combaterea prejudecăților sînt numeroase. De pildă, vorbindu-se despre lupta împotriva dăunătorilor animali, e bine să se sublinieze faptul că prejudecata mistico-religioasă că dăunătorii ar fi, chipurile, o „pedeapsă divină" împiedică pe oameni să lupte împotriva dăunătorilor în timp ce știința îi ajută.

Este interesant de semnalat faptul că unele cadre didactice, ținînd seama că manualul nu acordă suficientă atenție educației ateist-științifice a elevilor, și-au notat în caietul lor de observații indicații pentru realizarea acestui obiectiv educativ important în cadrul predării diferitelor lecții de zoologie. Iată un citat dintr-un astfel de caiet: „La lecția finală despre dezvoltarea animalelor de la forme simple pînă la om, voi combate concepțiile mistico-religioase despre originea omului, dînd elevilor cunoștințe elementare despre originea animală a omului. Voi insista asupra ideii că omul nu a apărut din maimuțele actuale, ci dintr-o specie străveche de

ANIMALE

VERTEBRATE

Mamifere

Vaca	Oaia	Cerbul	Căprioara	Cămila	Girafa	Renul	Calul	Zebra	Elefantul	Hipopotamul	Iepurele domestic	Iepurele sălbatec	Hîrciogul	Popîndăul	Şoarecele de cîmp	Lilliacul	Cîrtiţa	Ariciul	Pisica	Cîinele	Lupul	Vulpea	Delfinul	Balena	Foca	Leul	Tigrul	Ursul alb	Porcul	Mistreţul	Ursul brun	Maimuţa	Omul
Erbivore rumegătoare							*Erbivore nerumegătoare*				*Rozătoare*					*Insectivore*			*Carnivore*										*Omnivore*			

Păsări

Găina	Curcanul	Rața	Gîsca	Ciocănitoarea	Privighetoarea	Pitigoiul	Graurul	Mierla	Grangurul	Cucul	Prepeliţa	Ciocîrlia	Pajura	Uliul	Şoimul	Bufniţa	Cucuvaia	Barza	Struţul	Pinguinul

Tîrîtoare (reptile)

Şopîrla	Şarpele de casă	Vipera	Boa	Broasca ţestoasă de uscat	Broasca ţestoasă de mare	Crocodilul
Şopîrle	*Şerpi*			*Broaşte ţestoase*		*Crocodili*

Broaşte

Broasca de lac	Salamandra	Tritonul

Peşti

Crapul	Somnul	Ştiuca	Păstrăvul	Calcanul	Morunul
Peşti osoşi					*Peşti cartilaginoşi*

Tabelul I

maimuțe antropoide, din care s-au dezvoltat pe de o parte maimuțele, iar, pe de alta, omul, ca produs al muncii și al vieții sociale. Voi folosi în acest scop broșurile «Originea și evoluția omului» de acad. V. Mîrza și «Strămoșii omului» de Olga Nekrasov, luînd doar unele fragmente și ilustrații care pot fi utilizate pentru copiii de această vîrstă".

Important pentru educația ateist-științifică a copiilor, în cadrul predării zoologiei, este să se arate permanent elevilor rolul uriaș al omului în transformarea naturii : omul a extins mereu raza de răspîndire a animalelor domestice dintr-o țară în alta, dintr-un continent în altul ; sub dirijarea omului, animalele se schimbă, apar rase noi de animale domestice. E bine să se folosească în acest sens și material ilustrativ concret, local, care va contribui totodată și la educarea patriotică a elevilor.

Legarea cursului de zoologie de viață, de practică, contribuie nu numai la formarea unor deprinderi practice la elevi, ci și la educarea ateist-științifică a acestora. Îngrijirea și hrănirea animalelor folositoare și lupta împotriva animalelor dăunătoare agriculturii sînt de mare importanță în atingerea acestui obiectiv. În acest scop, trebuie utilizate cu grijă orele afectate în programă pentru lucrările practice agricole, în cadrul disciplinei îndeletnicirii practice.

În multe școli, elevii sînt îndrumați, de asemenea, ca să strîngă materiale și să contribuie la îmbogățirea muzeului zoologic al școlii sau a colțului naturii vii al clasei.

Educația elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în cadrul predării zoologiei, constituie, de asemenea, o preocupare importantă a cadrelor didactice din școli. Astfel, la lecțiile cu temele : vaca, oaia, porcul, găina și curca etc. s-a subliniat în mod deosebit marile realizări dobîndite de gospodăriile agricole de stat și colective în sporirea numărului de vaci, oi, porci, păsări.

Recenta consfătuire pe țară a fruntașilor agriculturii socialiste a oferit cadrelor didactice noi date care arată succesele importante obținute în această direcție. Multe cadre didactice le-au extras cu grijă în caietele lor de observație, în vederea utilizării lor la lecțiile recapitulative de la sfîrșitul anului. Iată, de pildă, un extras dintr-un astfel de caiet : „La lecțiile de recapitulare, voi folosi fragmente din cuvîntarea tovarășului Gh. Gheorghiu-Dej la încheierea Consfătuirii pe țară a țăranilor colectiviști. Astfel, cînd voi reaminti elevilor dezvoltarea agriculturii în țara noastră, le voi citi următorul fragment : „Gospodăria de stat Giarmata crește anual 100 000 pui de găină și 20 000 pui de curcă, la 100 hectare revenind 3 150 păsări în afară de încărcătura cu animale mari. De pe urma sectorului agricol, gospodăria a obținut peste plan 2,5 vagoane carne de pasăre și 270 000 de ouă". Asemenea date concrete, prezentate elevilor, contribuie mult la educarea lor în spiritul patriotismului socialist.

Găsirea unor procedee de predare cît mai adecvate pentru copiii de această vîrstă este o permanentă preocupare pentru majoritatea cadrelor didactice care predau zoologia la clasa a IV-a.

Mai întîi, mulți au înțeles să folosească forme variate de predare, unele indicate chiar în manual. De pildă, o lecție ținută la Muzeul de istorie naturală, în legătură cu animalele sălbatice din pădurile noastre (la Școala

de 7 ani nr. 11) ; alta despre albine ținută la prisacă (Școala de 7 ani nr. 135) ; alta despre vacă, pe baza unei vizite la G.A.S. (Școala de 7 ani nr. 56) etc.

Iată, de pildă, cum a decurs lecția despre „Cerbul și căprioara" ținută la Muzeul de istorie naturală „Gr. Antipa" din București, cu elevii Școlii de 7 ani nr. 11 :

S-a arătat elevilor că, după ce au învățat animalele domestice din țara noastră, vor începe să studieze acum cîteva animale sălbatice de la noi, insistîndu-se, totodată, pe scurt asupra noțiunilor știute de *animal domestic* și *animal sălbatic.*

S-a stabilit, apoi, cu copiii că numeroase animale sălbatice trăiesc în pădure, numindu-se din această cauză *animale de păaure.* După aceea, învățătoarea i-a anunțat că dintre animalele de pădure vor studia, aici, *cerbul* și *căprioara.* Sub îndrumarea învățătoarei, animalele au fost observate cu atenție. S-a atras atenția elevilor că partea femeiască a cerbului se numește *ciută* sau *cerboaică,* apoi s-a cerut copiilor să descrie înfățișarea cerbului și a ciutei comparativ, plecînd de la capul animalului. S-a insistat asupra coarnelor cerbului și a rolului lor în apărarea de dușmani, precum și asupra picioarelor sale lungi, subțiri și musculoase, în special în partea superioară. S-a arătat că cerbul are mirosul și auzul foarte dezvoltate. Coarnele, picioarele lungi și subțiri, auzul și mirosul dezvoltate, ca și culoarea cafenie a părului (mai albicios pe pîntece), îl ajută să se apere împotriva dușmanilor (lupul, rîsul etc.). Acești dușmani au fost arătați în vitrinele din apropiere.

S-au dat, apoi, cîteva date în legătură cu felul de viață al cerbilor : trăiesc în cete, ziua stau adăpostiți prin desișul pădurii, de unde pe înserat merg la adăpat la un izvor sau la păscut în poiene.

S-a stabilit cu elevii că cerbii se hrănesc cu iarbă și că au dentiția asemănătoare cu a vacii, reamintindu-se, imediat, cum se hrănește vaca. S-a scos, apoi, concluzia că și cerbii și ciutele sînt animale *ierbivore* și anume *animale ierbivore rumegătoare.* Învățătoarea a spus copiilor că ciuta naște anual, în luna mai, 1—2 pui, pe care îi hrănește cu lapte din mamele. Sub îndrumarea ei, elevii au conchis că și cerbii sînt *animale mamifere* și că, prin urmare, în noțiunea de mamifer sînt cuprinse atît unele animale domestice, cît și unele animale sălbatice.

După ce s-a reamintit cu copiii conținutul bucății „Căprioara" de E. Gîrleanu din manualul de citire, copiii au observat cu atenție țapul și căprioarele împăiate, comparîndu-le cu cerbii. S-au dat apoi cîteva lămuriri despre felul cum se apără căprioara, care sînt dușmanii ei, cum se hrănește, cum se înmulțește, scoțîndu-se concluzia că și căprioarele sînt animale *mamifere* și anume *ierbivore rumegătoare.*

In partea finală a lecției, s-a discutat despre foloasele ce le avem de la cerb și căprioare, amintindu-se și despre măsurile luate în țara noastră împotriva vînării nesocotite a acestor animale și pentru ocrotirea lor (contra foamei, a animalelor de pradă).

Unele cadre didactice și-au propus să facă și lecții speciale în cabinetul de științe naturale, ca de pildă lecția cu tema animalele microscopice, cînd elevii vor fi îndrumați să observe la microscop asemenea animale.

Alte cadre didactice, ținînd seama că în manual se găsesc lecții care încep cu o parte narativă, au folosit la predare un procedeu mixt : după ce s-a anunțat titlul lecției noi, s-a cerut elevilor să deschidă manualele și s-a citit de un elev introducerea narativă a lecției. Apoi, după ce s-a discutat cu elevii pe baza materialului citit, s-au închis manualele și s-a trecut la explicarea sistematică a cunoștințelor — cu notarea pe tablă a ideilor principale. In felul acesta s-a procedat, de pildă, la lecția „Rața și gîsca" (Școala de 7 ani nr. 150 din București) sau la lecția „Liliacul" (Școala de 7 ani nr. 22 din Iași). Asemenea forme de activitate la lecție

— dacă nu devine un şablon — sînt potrivite pentru clasa a IV-a, unde munca elevilor cu cartea trebuie să constituie o preocupare importantă.

Varietatea procedeelor în predarea cunoştinţelor ajută, fără îndoială, la o mai bună însuşire a lor de către elevi.

Folosirea unor diafilme, ca, de pildă: „Tipuri de peşti", „Combaterea biologică a dăunătorilor", „Igiena animalelor domestice" etc. (alegîndu-se, însă, cu grijă doar imaginile adecvate vîrstei şi pregătirii copiilor), urmăresc acelaşi obiectiv.

Jocul didactic poate fi utilizat, de asemenea, cu bune rezultate, în predarea ştiinţelor naturale în clasa a IV-a. „Jocul, inclus la timp la lecţie, se arată în articolul lui A. M. Nizova şi I. M. Vitrik [1], îi înviorează pe elevi, le goneşte plictiseala, le trezeşte emoţia şi dorinţa de a cunoaşte".

Astfel, la o lecţie de zoologie, la Şcoala de 7 ani nr. 150, s-a folosit cu rezultate bune jocul didactic. După ce s-au predat cunoştinţele despre mamifere şi păsările domestice din ţara noastră, profesoara, în scopul verificării şi consolidării acestor cunoştinţe, înainte de a trece la o nouă grupă de animale, a consacrat o parte din oră recapitulării cunoştinţelor cu ajutorul unui joc didactic. În ce a constat acest joc? S-au adus la oră patru plicuri conţinînd un număr de cartonaşe. Pe cartonaşele din primul plic erau lipite imaginile celor 11 animale studiate pînă la această dată: iepure, pisică, găină, curcă etc. În celelalte trei plicuri, se găseau cîte 22 de cartonaşe pe care erau scrise unele din caracteristicile care privesc înfăţişarea, modul de viaţă, foloasele etc. animalelor studiate (de exemplu: calcă pe două degete învelite cu copite, stomacul împărţit în patru camere, mamifer-rozător, se înmulţeşte prin ouă etc.).

Elevii din cele trei rînduri de bănci din clasă au ales cîte un reprezentant care a scos din primul plic cîte trei cartonaşe cu imaginile animalelor învăţate. Apoi, fiecare rînd de bănci a primit cîte un plic cu cartonaşele pe care erau trecute unele caracteristici ale animalelor studiate.

Copiii, grupaţi pe echipe, trebuiau să găsească cartonaşul cu caracteristicile corespunzătoare animalului din imagine (de exemplu la iepure: mamifer rozător, are coloană vertebrală, urechi cu pavilioane lungi, folosim carnea şi blana etc.).

Profesoara nu s-a mulţumit ca elevii numiţi de dînsa să indice doar caracteristicile animalelor pe baza cartonaşelor alese, ci le-a cerut permanent să justifice această alegere. În felul acesta, jocul nu numai că a interesat şi amuzat întreaga clasă, dar a contribuit efectiv la repetarea şi consolidarea cunoştinţelor elevilor.

Folosirea ghicitorilor referitoare la animale constituie, de asemenea, un mijloc de a înviora lecţia. Asemenea ghicitori preced unele lecţii de zoologie din manual şi pot fi folosite cu rezultate bune pentru a pregăti trecerea la lecţia nouă sau pentru a încheia o lecţie.

Verificînd în practică avantajele folosirii unui astfel de material la lecţie, unele cadre didactice au căutat, în diferite cărţi, şi alte ghicitori

[1] A. M. Nizova, I. M. Vitrik — „Primele lecţii de studiul naturii", în „Nacealnaia şkola" nr. 1/1960.

referitoare la animale, ghicitori care completează pe cele din manual. Amintim, în acest sens, cîteva din ele:

La trup pepene,
La cap pieptene,
La coadă secere,
La picioare răşchitoare.

(Cocoşul)

Şi codat
Şi colţat,
Şi isteţ,
Şi-ndrăzneţ.

(Lupul)

Am o vacă,
Unde zace,
Strat nu face,
Dar topeşte,
Ce-nfrunzeşte.

(Lăcusta)

De altfel, utilizarea materialului beletristic la lecţiile de zoologie este des întîlnită în practica celor mai multe dintre cadrele didactice. Spre exemplu, la lecţia „Albinele", la Şcoala de 7 ani nr. 135, s-a citit drept încheiere poezia „Tîlharul pedepsit" din volumul „Prisaca" de T. Arghezi, în care se istoriseşte păţania unui şoricel care a vrut să prade stuparul de miere şi a fost crunt pedepsit de albine.

La altă şcoală din Capitală, la lecţia „Animale rozătoare", s-a citit copiilor din volumul „Din lumea celor care nu cuvîntă" schiţa „Fricosul" de Emil Gîrleanu, în care e zugrăvită plastic frica nebună a unui iepuraş, speriat de propria lui umbră întinsă pe zăpadă.

În bibliografia pentru lecţie a mai multor cadre didactice sînt amintite cărţi ca: „Hoinăreli prin natură" de Demostene Botez şi Ionel Pop, „Locuitorii pădurii" de Eug. Jianu, „Dăunătorii" de J. H. Fabre etc., din care se vor citi fragmente la lecţie sau se vor recomanda copiilor ca lectură în afara clasei.

Preocupările elevilor de această vîrstă pentru filatelie au fost dirijate de unele cadre didactice în vederea însuşirii mai temeinice a cunoştinţelor de zoologie de către copii. Astfel, la Şcoala de 7 ani nr. 150, unii elevi au alcătuit frumoase şi sugestive panouri, cuprinzînd serii de mărci care reprezintă animale: peşti, păsări, fluturi, animale sălbatice din ţara noastră. De pildă, pe panoul intitulat „La vînătoare" s-au lipit o serie de mărci apărute în ţara noastră şi care reprezintă: cerbul, căprioara, căpriorul, vulpea, mistreţul, ursul brun, viezurele, rîsul, iepurele

de cîmp. Colecționarea unor astfel de timbre constituie un stimulent pentru elevi ca să rețină mai temeinic cunoștințele în legătură cu aceste animale.

★

În articolul nostru, am încercat să prezentăm doar unele probleme și aspecte legate de predarea zoologiei la clasa a IV-a.

Așa cum s-a arătat, predarea acestei discipline în școală abia își croiește făgașul spre dobîndirea unei experiențe largi și valoroase. Prezentul material reprezintă doar o contribuție de început în domeniul studierii și valorificării acestei experiențe pozitive.

Cadrele didactice care predau cu succes zoologia în clasa a IV-a trebuie să studieze cu atenție propria experiență, oglindind, în articole sau studii, tot ce este valoros în munca lor, tot ce ar putea contribui la continua îmbunătățire a predării acestei discipline.

E nevoie, totodată, să se urmărească îndeaproape de către cercetători experiența înaintată a cadrelor didactice fruntașe, pentru a fi generalizată, în timp scurt, în lucrări metodice ample și complete, care să îmbrățișeze toate laturile predării zoologiei în școala de 8 ani.

PREDAREA MUZICII LA CLASELE MICI ÎN ȘCOALA DE 8 ANI

Prof. *ANA IONESCU MOTORA*

Predarea muzicii în condiții din ce în ce mai bune în școala de cultură generală demonstrează grija partidului și guvernului pentru creșterea unui tineret multilateral dezvoltat, înarmat cu o temeinică cultură și dotat cu înalte însușiri etice și estetice.

Trecerea la învățămîntul general de 8 ani reprezintă o etapă superioară pe linia dezvoltării și consolidării școlii în țara noastră, în care își găsesc expresia o seamă de principii strîns legate de educația omului de tip nou. În programa școlii de 8 ani latura educației estetice ocupă un loc important, asigurîndu-i-se condiții de realizare din ce în ce mai bune.

Predarea de către profesori de specialitate a unor obiecte ca muzica, desenul, educația fizică, menite să contribuie la dezvoltarea armonioasă a elevilor, începînd chiar din clasa I, demonstrează faptul că învățămîntul nostru se dezvoltă necontenit în pas cu etapele de dezvoltare a societății socialiste, în care arta devine un bun spiritual al întregului popor.

Prin afectarea unui număr de două ore săptămînal pentru educația muzicală a elevilor din clasele I—II și a unei ore săptămînal pentru clasele următoare — predate de către profesori de specialitate — programa răspunde unei arzătoare necesități psihofizice, pe care copilul o manifestă încă de la vîrsta preșcolară. Cîntecul în viața copilului reprezintă o activitate superioară a jocului.

Cultivarea gustului pentru frumos prin intermediul artei sunetelor contribuie la educația estetică, deoarece această artă, pe lîngă faptul că este atît de atractivă, datorită forței sale emoționale, are darul să dezvolte într-un chip deosebit facultățile senzoriale și intelectuale ale copilului: sensibilitatea, atenția, memoria, imaginația și gîndirea.

Condiția de căpetenie de care trebuie să țină seama educatorii în înfăptuirea primilor pași de educație muzicală a elevilor este aceea de a nu înlocui arta muzicală cu teoria muzicii, de a nu confunda farmecul activităților ritmice cu știința valorilor de note sau frumusețea liniei melodice cu învățarea mecanică a succesiunii intervalelor.

Arta muzicală raportată la stadiul începătorilor, mai ales cînd e vorba de o vîrstă mică, este mai întîi de toate *cîntecul*. Acesta reprezintă opera de artă cu caracter profund emoțional, care cucerește atenția copilului, pentru că i se adresează într-un limbaj simplu și atrăgător,

îmbogățindu-i viața cu imagini artistice corespunzătoare intereselor și nevoilor sale spirituale.

Din experiența pe care am acumulat-o în decursul anilor în predarea muzicii la clasele I—IV, am constatat că succesul procesului de educație muzicală este determinat în cea mai mare măsură de vîrsta la care se începe. Cu cît începe mai devreme educația muzicală, cu atît interesul elevilor pentru muzică este mai mare; dimpotrivă, o dată pierdută perioada supleței organice și a intereselor senzoriale, însușirea limbajului muzical devine mai anevoioasă, vocea neexersată se anchilozează, devenind inaptă pentru intonații clare, iar ca urmare numărul așa-zișilor „afoni" sporește neîncetat.

Referindu-mă la rezultatele pe care le înregistrează elevii claselor experimentale de la Școala de 7 ani nr. 111 în procesul de educație muzicală, voi relata în continuare cîteva aspecte grăitoare în acest sens.

După numai două luni de școală de la începutul anului școlar, elevii claselor I B și a II-a B — la care predau cîte două ore de muzică săptămînal — au învățat opt cîntece adecvate posibilităților lor vocale și înțelegerii conținutului de idei pe care îl exprimă versurile îmbrăcate în melodie.

Preocuparea de căpetenie pe care am avut-o în primele lecții de muzică a fost aceea de a prezenta elevilor un material ușor și atrăgător, așa cum prevede și programa, prin cîntece ca „Mămăruță", „Greierașul", „Iepurașii" etc. Evoluînd treptat către cîntece care să aibă un conținut mai complex, vorbind elevilor despre școală și datoriile școlarilor, despre Patrie și dragostea pentru frumusețile și bogățiile ei, despre munca din uzine și de pe ogoare, am prilejuit dezvăluirea unor imagini artistice care oglindesc avîntul de construire a socialismului, concretizat în cîntece ca „Țara noastră o iubim", „Ce ne trimite orașul", „Satelitul", „Școlărei și școlărițe" etc.

Paralel cu însușirea liniei melodice și cu comentarea conținutului de idei la nivelul vîrstei respective s-a urmărit, ca o preocupare centrală și permanentă, acordarea vocilor elevilor. Este bine cunoscut faptul că mulți copii, cînd intră în clasa I, din cauza auzului muzical slab dezvoltat, confundă cîntarea cu recitarea versurilor și din această cauză cîntă sub formă de recitativ pe un singur sunet, fără să poată executa inflexiunile melodice. Munca de acordare a vocilor este destul de dificilă, pentru că mijloacele de concretizare a înălțimii sunetelor pe care elevii trebuie mai ales să le audă, nu să le vadă, sînt destul de reduse. Cu toate acestea, acordarea vocilor este o activitate absolut necesară, devenind datorie pentru educatorul care învață copiii să cînte. Concepția asupra așa-numiților „afoni" este o reminiscență a pedagogiei muzicale din trecut, care nu mai poate dăinui în învățămîntul de astăzi, în care se creează necontenit premisele educației muzicale a întregului tineret al țării.

Imposibilitatea de reproducere corectă a intonațiilor muzicale are mai multe cauze, dintre care cea mai generală este lipsa de exercițiu și de mobilitate a corzilor vocale. Cei mai mulți copii, neavînd un mediu

muzical favorabil, cîntă la întîmplare sau nu cîntă de loc, fiind uneori chiar opriți de cei din familie să cînte, spunîndu-li-se că sînt „afoni".

Această primă cauză trebuie să constituie pentru educator orientarea către exerciții de acordaj. Este necesar să se recurgă la jocuri care să oblige pe elevii cu organul vocal anchilozat să producă sunete stridente ca șuieratul trenului, al sirenei, zborul avionului (glissendo în suire și coborîre), prin care să abandoneze acordajul lor defect și să pornească pe drumul intonațiilor muzicale, care le deschide calea de acces către perceperea și executarea elementelor de înălțime a limbajului muzical. De la aceste exerciții de strict început se trece la altele care se aplică atît colectiv, cît mai ales individual, acolo unde se întîlnesc cazuri de deficiențe vocal-auditive mai pronunțate. Esențialul în această preocupare este ca elevii să fie antrenați cît mai mult la cîntare și puși sub control permanent și autocontrol. La aceasta se adaugă bineînțeles perseverența și răbdarea educatorului, împletită cu dragostea și dorința vie de a face pe toți copiii din școală părtași la bucuriile pe care le oferă arta muzicală.

Urmărind cu consecvență principiul culturii vocale, la elevii clasei I B a Școlii experimentale de 7 ani nr. 111 s-a realizat acordarea și chiar omogenizarea vocilor într-un procent de aproximativ 80%, numai în zece lecții. După două luni de școală au mai rămas doar trei elevi care mai au nevoie de exerciții individuale pentru acordarea vocii, întrucît reproduc doar două sau trei sunete și acestea incorect. Mai este un grup de cinci-șase elevi, care nu și-au cîștigat total independența în executarea individuală a cîntecelor, avînd nevoie de sprijin, dar care în colectiv intonează corect, neștirbind omogenitatea clasei.

O altă condiție de bază care asigură succesul în opera de educație muzicală este aceea a abordării muzicii prin activități cît mai variate, care să trezească interesul elevilor.

Oricît ar fi de frumos un cîntec care captivează pentru moment întregul colectiv al clasei, dacă se repetă mai mult de 10 minute sub aceeași formă de activitate, devine monoton și obositor, ducînd la scăderea interesului elevilor. Din experiența proprie am constatat că prin activități variate un cîntec poate rămîne în atenția întregii clase 30—40 de minute sau chiar o oră în întregime; bineînțeles, acest lucru nu este totuși recomandabil, pentru că variația constă nu numai în felul activităților, ci și în bogăția repertoriului.

Activitățile muzicale care se prezintă sub forme variate de joc, în lecție trebuie să aibă o succesiune logică, după un plan bine stabilit, în concordanță cu scopul propus, ele constituind și mijloacele prin care se urmărește perceperea elementelor de durată, înălțime, intensitate etc., precum și dezvoltarea atenției, a memoriei, a auditiei interioare (gîndirea muzicală), a imaginației și sensibilității. Numai în felul acesta educația muzicală se fundamentează, depășind sfera învățării mecanice și antiștiințifice a cîntecelor.

În diferitele activități care antrenează pînă și pe cei mai pasivi dintre elevi, exercițiile ritmice sînt deosebit de eficiente, răspunzînd totodată și nevoii vitale de mișcare a elevilor.

De la învățarea primului cîntec „Să-mi spui tu mie copilaș", care sugerează mimare, elevii traduc prin mișcări corespunzătoare conținutul emoțional al cîntecului, imitînd cîntatul, jucatul și dormitul greierașului. Paralel cu aceasta, elevii își însușesc atît ritmul cîntecului, cît și elementele de expresivitate corespunzătoare textului exprimat în cîntec; în felul acesta, ei sînt determinați să se gîndească la mijloacele de expresie a muzicii încă din primele lecții de muzică. Este de la sine înțeles că atenția în astfel de activități este deosebit de vie.

Rînd pe rînd, cîntecele învățate constituie minunate prilejuri de deprindere și însușire a ritmului, pe care elevii îl execută concomitent cu intonarea cîntecului, bătînd organizat din palme, ciocănind ușor pe bancă (imitînd cîntatul la pian), jucînd în horă, mergînd în coloană etc. Ritmul ușor și simetric al unor cîntece ca „Mămăruță", „Iepurașii", „Școlărei și școlărițe", „Ce ne trimite orașul", în care se succedă optimi și pătrimi, a reușit să antreneze atît pe elevii pasivi și visători, cît și pe cei înclinați spre dezordine și indisciplină, captîndu-le energia într-o activitate de mișcare organizată, capabilă să-i disciplineze.

În aceste activități ritmice își găsește aplicare, în chip deosebit de atrăgător, dezvoltarea auditiei interioare. Executarea ritmului din cîntec, concomitent cu purtarea în gînd a melodiei (cîntare mută), este prima formă de dezvoltare a auditiei interioare. Alternarea între pasaje cîntate și necîntate, dar permanent executate ritmic, constituie o formă mai evoluată și, în sfîrșit, jocul didactic „Cine ghicește cîntecul după ritm" este un proces mai complex, în care se face apel atît la auditia interioară, cît și la memoria muzicală. Toate aceste forme de activități au contribuit la antrenarea deosebit de vie a elevilor din clasele I—II, în cursul desfășurării celor 16 lecții de muzică, obținînd rezultate din cele mai bune, chiar la elevii mai puțin dotați din punct de vedere muzical.

Pentru dezvoltarea memoriei și a deprinderii de a imita, am folosit — ca momente de variație în lecții — ușoare fragmente ritmico-melodice, pe care elevii le reproduc prin imitație. De la fragmente ușoare de două-trei sunete, întrebuințate la început, am ajuns pînă la reproducerea unor motive „ritmico-melodice", în care intră pînă la 12—14 sunete de diferite durate și înălțimi. Aceste exerciții deschid drum și improvizației, căci, cerînd elevilor să dicteze și ei mici fragmente muzicale, mulți reușesc să creeze chiar artistic, în raport cu puterea de imaginație a fiecăruia.

Imaginația își mai găsește domeniu de dezvoltare și în exprimarea conținutului din cîntec prin desen elementar. Desenul legat de cîntec este un minunat mijloc de concretizare a conținutului de idei desprins pe calea conversației de către elevi și totodată un mijloc de fixare a celor învățate. Imaginea desenată de copil redeșteaptă în mintea lui imaginea sonoră a cîntecului pe care-l execută și singur în clasă sau acasă.

Strîns legat de linia melodică a cîntecelor, elevii sînt deprinși să gîndească asupra mersului suitor sau coborîtor al melodiei, traducînd elementele de înălțime, percepute prin mișcări corporale, ca de pildă: mergem ca ursul (aplecați), zburăm ca păsărelele (cu mîinile în sus), mergem ca soldații (drept) etc. În jocuri didactice ca „De-a orchestra",

elevii, chiar de la vîrsta claselor I și a II-a, reușesc să desprindă după auz sunetul principal din cîntec — *tonica* — formîndu-li-se în felul acesta prima intuiție de simț tonal.

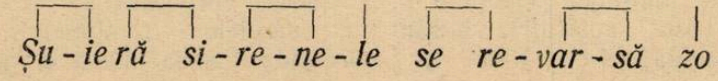
Audițiile muzicale, încă din prima fază a educației muzicale, dau elevilor prilejul să valorifice opera de artă. Pornind de la lucruri simple, ușoare și chiar cunoscute elevilor, ca basmele și legendele, redate în montaj muzical, reușim să creăm la elevi stări emoționale cu totul deosebite. Astfel, la audierea basmelor „Punguța cu doi bani" și „Albă ca zăpada", redate pe disc, în interpretarea unor artiști de valoare și însoțite de cîteva onomatopee și fragmente muzicale, elevii claselor I—II au trăit adevărate emoții artistice, exteriorizate prin mimica feței și prin atenția încordată cu care le-au ascultat.

Valorificarea operei de artă prin audiție are un efect deosebit. Ascultînd lucrările mai sus amintite, elevii le-au trecut prin prisma intereselor lor, adoptînd o poziție sau alta față de situațiile și eroii acțiunii respective, bineînțeles la nivelul lor de înțelegere, învățînd în felul acesta să distingă ce e bine și ce e rău și să înțeleagă că la ilustrarea imaginilor limbajul muzical are o contribuție însemnată.

În etapa a doua a educației muzicale elevii pătrund mai adînc pe făgașul însușirii elementelor limbajului muzical — ritm, melodie, armonie. În clasa a III-a, pe lîngă formarea unor deprinderi vocale, legate de învățarea cîntecelor după auz, elevii concretizează în mod conștient elementele de durată și înălțime prin notația uzuală. Mersul ritmic și mersul uniform începe să se diferențieze în mintea lor, ducîndu-i la concluzii precise asupra duratei sunetelor. De asemenea, mersul suitor și coborîtor, mersul pe scară și prin salturi, ca și repetarea aceluiași sunet, sînt elemente pe care elevii clasei a III-a D, de la aceeași școală experimentală, le-au perceput pe cale intuitivă în etapa premergătoare notației muzicale.

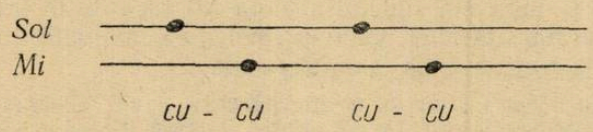
Un mare pericol se ivește însă în această etapă, și anume acela al tentației profesorilor de a face din notația muzicală un scop în sine și nu un mijloc de concretizare a elementelor limbajului muzical. Mulți profesori care predau muzica la clasele mici nu rezistă acestei tentații și obligă elevii să devină robii semnelor grafice, dezgustîndu-i de muzică. Este necesar să subliniez că notația la această vîrstă trebuie să apară ca mijloc variat de concretizare vizuală, știind că adevăratul element concret al muzicii nu este nota, ci sunetul muzical, bine perceput și însușit.

Elevii clasei a III-a D au cîntat timp de două luni în diferite forme de activități similare cu cele de la clasele I—II, acumulînd un bogat material muzical, din care au desprins pe cale intuitivă o seamă de elemente de durată, înălțime și intensitate, fără a se recurge la portativ, cheie, note etc. Primele semne grafice au apărut strîns legate de perceperea ritmului din cîntece, pe care elevii l-au exprimat grafic prin bastonașe verticale, în felul următor:



De asemenea, înălțimea sunetelor a fost pregătită prin elemente intuitive dinainte însușite pe cale conștientă, numai după auz și asociate eventual cu anumite mișcări corporale, care traduc diverse elemente de înălțimi (recunoașterea mersului suitor sau coborîtor pe scară și prin salturi, repetarea aceluiași sunet etc.). În felul acesta, elevii au descoperit singuri necesitatea așezării sunetelor muzicale în formă de scară, urmînd ca profesorul să le comunice doar denumirea notelor, pe care foarte mulți dintre elevi o știau din informații personale, pe cale particulară. Ce s-ar fi întîmplat dacă în acest climat favorabil, în care toată clasa lucra cu pasiune, aș fi intervenit cu înscrierea tuturor notelor pe portativ? De bună seamă, mulți elevi ar fi confundat poziția notelor de pe linii și spații, mi-aș fi îngreuiat munca, aș fi spulberat elanul elevilor, care s-ar fi izbit de aceste obstacole de ordin vizual.

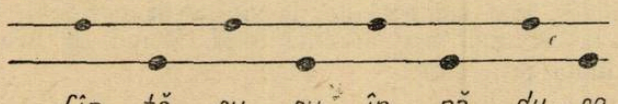
Luînd numai o relație de două sunete, într-o formulă melodică simplă, firească și cît se poate mai apropiată de cîntecul autentic al copiilor, am rezolvat cu succes începutul scrierii notelor. Pornind de la intonarea onomatopeică *cu-cu, cu-cu,* am desprins din scara muzicală sunetele *Sol-Mi,* pe care elevii singuri le-au descoperit și tot singuri le-au înregistrat pe cele două linii orizontale și paralele pe care le trăsesem atunci cînd am concretizat vizual sunetele *Sol-Mi.*



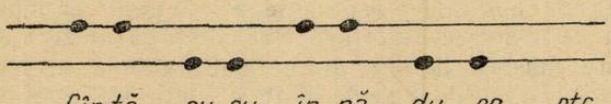
Cu deosebită grijă am stimulat spiritul de creație al elevilor, întrebîndu-i cum se pot cînta următoarele versuri pe sunetele *Sol - Mi:*

Cîntă cucu în pădure,
Noi culegem fragi și mure -

Unii au cîntat astfel:

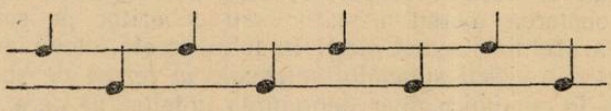


iar alții au cîntat așa:



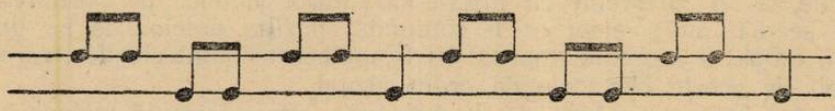
Din combinarea semnului de înălțime (poziția mărgelușelor pe linii) cu cea a duratei (bastonașele separate sau legate) a rezultat în mod

firesc prima înregistrare cu note a unui recitativ melodic învățat după auz. De exemplu :



Cîn-tă cu-cu în pă-du-re etc.

sau :



Du-du-ie trac-toa-re-le Pe toa-te o-goa-re-le.

În felul acesta calea de acces către însușirea alfabetului muzical exprimat prin notația uzuală este asigurată. Vor urma sunetul și nota *La*, care necesită apariția liniei a treia pentru încadrarea ei, apoi sunetul și notele Re_1 Do_1 Do^2, apariția liniei a patra și a cincea, portativul ca întreg, cheia *Sol*, sunetul și nota *Fa*, sunetul și nota *Si*. Încă de la primele două note *Sol* și *Mi* durata sunetelor va fi permanent combinată cu înălțimea în cîntece ușoare și recitative de două-trei sunete.

Elevii clasei a IV-a C, cu care am parcurs exact aceleași etape de dezvoltare în anul școlar trecut, în momentul de față lucrează pe manualul de clasa a V-a, avînd o gîndire muzicală dezvoltată, ceea ce le dă posibilitatea unei intonări conștiente a sunetelor din cuprinsul octavei Do_1—Do^2, pe care le aplică cu abilitate în solfegierea cîntecelor, în dictări și chiar în improvizații melodice.

Improvizațiile ritmice sînt frecvente la elevii acestei clase, urmînd ca în scurt timp să se încerce improvizații ritmico-melodice. Iată prin urmare cum, mergînd pe calea abordării muzicii prin laturile ei cele mai emoționale și folosind notația numai ca mijloc de exteriorizare și concretizare a elementelor sale componente, elevii devin pasionați iubitori ai muzicii, în sensul cel mai larg al cuvîntului, făcînd să răsune școala de voioșie exprimată prin cîntec.

★

Din expunerea celor cîteva aspecte legate de predarea muzicii la clasele mici ale școlii de 8 ani se desprinde clar ideea că muzica în școală contribuie în mare măsură la dezvoltarea multilaterală a tineretului. Prin perceperea muzicii, omul dobîndește înalte calități estetice și morale, devine mai sensibil și mai emoțional, capabil de cele mai profunde sentimente. Muzica aduce frumusețe și bucurii neasemuite în viața copiilor, ceea ce subliniază încă o dată rolul de seamă pe care îl are această disciplină în procesul de educație comunistă a elevilor.

A face educație muzicală nu înseamnă însă a face abuz de gramatica muzicală, ci a preda muzica prin laturile ei cele mai atractive, potrivit celor trei principii fundamentale care ne orientează în munca didactică — cultura vocală, cultura auditivă și cultura estetică.

Învățînd copiii să cînte frumos și să-și îngrijească vocea — instrumentul muzical cel mai de preț al omului — vom avea satisfacții nebănuite, căci copiii vor cînta frumusețea vieții noi și înfăptuirile măreție de zi cu zi ale oamenilor muncii care construiesc socialismul.

Dezvoltîndu-le auzul muzical, îi vom face părtași bucuriilor pe care le oferă arta muzicală, învățîndu-i să înțeleagă acest minunat limbaj, prin excelență emoțional, capabil să exprime întreaga gamă a sentimentelor omenești.

Făcînd apel la sensibilitatea copiilor, îi vom învăța să cunoască și să iubească frumosul întruchipat în imaginile artistice pe care le exprimă elementele artei muzicale — melodia, ritmul, armonia.

Adresîndu-se într-un mod deosebit de viu și atrăgător, opera de artă muzicală cucerește, prin laturile ei emoționale, sufletul copilului mai mult decît alți factori educativi. Iată de ce elementele de conținut și formă ale imaginilor muzicale contribuie în mod deosebit la procesul de educație comunistă a elevilor. După cum spunea marele nostru Enescu, „Muzica pornește de la inimă și se adresează inimii".

În acest sens, atenția educatorilor care predau această disciplină se cere a fi orientată spre țelul cel mai înalt — cucerirea de către elevi a comorilor spirituale pe care le conține arta muzicală.

CONSULTAŢII–DISCUŢII

FOLOSIREA EXCURSIILOR CA MIJLOC IMPORTANT DE ÎMBOGĂȚIRE A CUNOȘTINȚELOR DE LITERATURĂ ALE ELEVILOR

Excursiile școlare constituie unul din multiplele mijloace pe care școala le folosește pentru îndeplinirea cu succes a sarcinii sale de mare răspundere, încredințată de partid și guvern — educația comunistă a tineretului.

Prin excursii tineretul studios ia contact direct cu urmele trecutului — monumente istorice, case memoriale, locuri unde s-au desfășurat evenimente importante, unde au trăit și au creat unii din marii fii ai poporului nostru. Cercetînd muzeele și bibliotecile cu vechi manuscrise, tipărituri și documente, vizitînd expozițiile de artă populară, elevii vor cunoaște și mai bine lupta poporului împotriva oprimării interne și externe, puterea creatoare a oamenilor din popor, epocalele înfăptuiri ale socialismului și frumusețile naturii.

Prin contactul cu minunatele realizări ale socialismului — Hidrocentrala „V. I. Lenin" de la Bicaz, Combinatul de la Hunedoara, Fabrica de rulmenți de la Bîrlad, Combinatul pentru prelucrarea stufului de la Brăila, Combinatul poligrafic „Casa Scînteii", întinsele ogoare fără răzoare ale gospodăriilor agricole de stat, ale gospodăriilor agricole colective și încă multe altele — elevii fac cunoștință cu realitatea socialistă a patriei noastre.

Școala nouă de astăzi folosește pe o scară din ce în ce mai largă excursia ca metodă de învățămînt. Instrucțiunile privitoare la organizarea și desfășurarea excursiilor școlare, elaborate de Ministerul Învățămîntului și Culturii împreună cu Comitetul Central al Uniunii Tineretului Muncitor, contribuie efectiv la intensificarea acestei activități școlare.

După cum se arată în instrucțiuni, excursiile școlare ca și vizitele în întreprinderi, pe șantiere etc. constituie căi principale de educație patriotică a tineretului școlar și de legare a învățămîntului de viață, de producție.

Instrucțiunile clasifică excursiile școlare astfel: excursii pentru cunoașterea frumuseților patriei și a realizărilor regimului democrat-popular; excursii în cadrul regiunii; drumeția locală; excursii care vor servi direct programei de învățămînt.

Excursiile care se organizează de obicei în vacanțe urmăresc un scop complex, din punctul de vedere al mai multor discipline: geografia, istoria, științele naturale, chimia, fizica, literatura. Acest fel de excursii s-ar putea numi excursii complexe sau excursii mixte, spre deosebire de excursiile care urmăresc aceleași obiective, dar au un scop predominant, adică excursii din a patra grupă, despre care instrucțiunile Ministerului Învățămîntului și Culturii precizează: „Aceste excursii pot fi organizate în tot timpul anului școlar și vor fi folosite pentru predarea unor lecții de istorie, geografie, științele naturii etc., în locuri legate de conținutul lecției".

În acest sens, se poate vorbi și despre excursiile literare. „Prin excursii literare se înțelege vizitele la muzee literare, excursii în mediul social oglindit într-o anumită operă literară, precum și excursii în regiunea în care a trăit un scriitor" [1]).

Pot fi numite excursii literare și cele organizate în scopul culegerii de folclor (cîntece noi, dansuri), pentru studierea limbii unei anumite regiuni sau pentru a cunoaște mai bine psihologia poporului nostru și a-i îndrăgi mai mult realizările. Excursia literară mai poate urmări și cunoașterea unui colț de natură descris de scriitori sau locurile unde s-au desfășurat acțiuni și au trăit personaje din cărțile lor.

Astfel privită, excursia din această categorie este o lecție. „Excursiile nu sînt altceva decît lecții ținute în împrejurări deosebite: în natură, la muzeu, la expoziții etc." [2]). Date interesante despre lecțiile-excursii găsim, spre exemplu, la pedagogul sovietic I. N. Kazanțev, care, clasificînd lecțiile nu după scopul lor, ci după criteriul metodei de organizare, consideră excursia un tip de lecție [3]).

În literatura noastră pedagogică, C. Bender și A. Coman dezbat problema lecțiilor introductive sub formă de excursie [4]). Ca lecții introductive, excursiile literare pot avea caracterul unei activități premergătoare, al studierii unui scriitor sau a unei opere, cu scopul asigurării înțelegerii aprofundate a materialului predat. De cele mai multe ori, excursiile literare constituie o concluzie a studiului, avînd rolul de a lărgi și aprofunda cunoștințele predate. Bineînțeles, putem organiza și excursii-lecții de predare a noilor cunoștințe și nu numai introductive sau de fixare.

Este necesar să se facă deosebire între o excursie organizată cu un grup de elevi din diferite clase — cum se face de obicei în vacanțe cu elevii fruntași — și o excursie-lecție, făcută cu o anumită clasă și cu un scop precis, în sensul celei cu tema „Pe urmele lui Eminescu și Creangă", care s-a făcut la Iași cu elevi ai anilor III și IV de la Școala pedagogică din Galați.

Această excursie a fost precedată de o îndelungată și minuțioasă activitate de pregătire organizatorică și științifică atît din partea profeso-

---

1) Metodica predării literaturii romîne, p. 375.
2) Lecția în școala elementară, E.S.D.P., p. 67.
3) Lecția în școala sovietică, p. 131.
4) „Unele probleme ale tipologiei lecției", din volumul „Comunicări prezentate la sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice", 1956, p. 35—36.

rului, cît și a elevilor, știind că reușita deplină a unei excursii, întocmai ca și a oricărei lecții, depinde în primul rînd de pregătirea ei temeinică. Deci, prima etapă cuprinde activitatea pregătitoare, apoi urmează celelalte etape: desfășurarea excursiei, activitatea de încheiere și lecția de sintetizare.

Activitatea pregătitoare a început cu crearea unei atmosfere favorabile, de dorință crescîndă de a păși pe urmele lui Eminescu și Creangă, acest lucru constituind un fel de linie de perspectivă în activitatea clasei respective.

Un profesor de literatură nu trebuie să se preocupe numai să transmită date, denumiri etc., ci să creeze o atmosferă favorabilă studierii literaturii. Aceasta nu se poate realiza prin lecții rigide, de memorare seacă a datelor, ci prin participarea entuziastă a profesorului și a elevilor la lecție și la munca independentă. Pentru desăvîrșirea construirii socialismului și trecerea la construcția comunismului, e necesar ca profesorul însuși să fie un entuziast.

Activitatea pregătitoare este o parte integrantă a excursiei și are două laturi distincte: partea organizatorică și pregătirea științifică. În cadrul pregătirii organizatorice s-au rezolvat trei probleme principale: stabilirea itinerarului, costul transportului și cazarea. În prealabil s-a făcut o vizită și s-a întocmit o schiță-hartă cu obiectivele excursiei, deoarece nu este indicat să se plece în necunoscut.

Pregătirea științifică a început prin arătarea scopului excursiei: cunoașterea traseului Galați-Iași și a orașului Iași, unul din marile orașe ale patriei, vechi centru universitar, leagănul multor evenimente importante din istoria și cultura poporului nostru; cunoașterea dezvoltării acestui oraș în plină înflorire și, în special, cunoașterea unor aspecte din viața și activitatea marilor scriitori Mihail Eminescu și Ion Creangă — prilej de a se aprofunda și consolida cunoștințele însușite în clasă și de a înțelege mai bine viața și creația lor în lumina orînduirii noi, socialiste.

S-a precizat că este vorba de o excursie-lecție, deci de o excursie științifică, nu numai contemplativă și distractivă. Aceasta nu înseamnă că excursia nu trebuie să fie, în același timp, și o relaxare fizică și intelectuală. Elevii s-au pregătit pentru excursie, ca și pentru lecție, prin lectură, studiu, cercetare și activitate practică sub diferite forme.

Un colectiv de elevi a primit sarcina să urmărească și să raporteze zilnic mersul pregătirii pentru excursie. Astfel, de la început s-a întocmit o bibliografie generală cu principalele izvoare accesibile elevilor pentru studiul celor doi scriitori și bibliografii tematice ca: „Viața de mizerie și de luptă a lui Eminescu, reflectată în poeziile sale", „Evocarea Comunei din Paris în poezie" etc.

Elevii au recitit cu interes poeziile și bucățile care se leagă de anumite teme, despre care știau că vor descoperi noi date în excursie: „Povestea Teiului", „Făt-Frumos din tei", „Povestea codrului", „Pe lîngă plopii fără soț", „Freamăt de codru", „Floare albastră", „La mijloc de codru des", „Ce te legeni" etc. și fragmente din operele lui Ion Creangă.

În continuare, elevii au citit numeroase evocări ca: „Poeților tineri" de M. Beniuc, „Eminescu" de N. Beldiceanu, „Lui Eminescu" de A. Toma, „La bojdeuca lui Creangă" de Demostene Botez și ciclul compus din trei poezii: „Universul lui Creangă", „Elegie humulesteană" și „O casă veche din Humulești" de Radu Boureanu.

Elevii au întocmit harta amintirilor lui Creangă și harta pe urmele lui Eminescu. În dreptul fiecărei localități au fost trecute într-un dreptunghi datele și evenimentele mai de seamă din viața și creația sa, spre localitățile: Iași, București, Cernăuți, Viena, Berlin îndreptîndu-se cîte o săgeată pornind de la Ipotești.

Studiind diferitele izvoare, elevii au făcut extrase semnificative, ca acestea: „Orice vers al lui Eminescu este o întrebuințare nouă a limbii române și o orchestrație nouă a muzicii ei" (G. Ibrăileanu); „Sub pana lui Eminescu limba românească s-a înmlădiat armonios, s-a înnoit și s-a îmbogățit, s-a cristalizat în juvaere artistice" (M. Sadoveanu); „Amintirile și poveștile lui Creangă sînt însăși limba vie a poporului, ridicată la un înalt potențial artistic" (M. Sadoveanu); „Ș-apoi scopul școalei este și acela — și poate cel mai esențial — de a învăța și de a păstra cu cea mai mare sfințenie limba națională, de care se leagă tot trecutul unui popor, cu datinele străbune — jocurile, cimiliturile, proverbele, legendele și cîntecele populare cele pline de dulceață" (I. Creangă) și altele.

S-au confecționat apoi planșe tematice reprezentînd aspecte din opera lui Eminescu (cu texte și desene), portretele scriitorilor, teiul lui Eminescu, casa de la Ipotești, foi de album cu diferite aspecte din viața și activitatea scriitorilor etc. O parte din aceste materiale se păstrează la cabinetul pedagogic al școlii. Aceste acțiuni au fost însoțite de referate cu teme legate de operele celor doi scriitori, de dramatizări (de exemplu, comedia „Ochiul babei"), de recitări, cor și altele.

Desfășurarea excursiei — a doua etapă — a durat trei zile. Scopul principal al excursiei descrise aici, așa cum am arătat, fiind de ordin literar, obiectivele de vizitat au fost programate pe zile, după o schiță întocmită dinainte (Bojdeuca lui Ion Creangă, Muzeul Ion Creangă, Biblioteca Universitară, Copoul, Universitatea „Alexandru Ion Cuza", Teatrul Național „Vasile Alecsandri").

În cursul desfășurării excursiei s-a folosit metoda observației și a conversației, desprinzîndu-se învățăminte bogate. De exemplu, discuția purtată la Bîrlad, precum și descrierea acestui oraș, au prilejuit îmbogățirea cunoștințelor elevilor despre ridicarea industrială și culturală a regiunilor țării care în trecut erau rămase în urmă, despre o importantă realizare a socialismului — fabrica de medicamente din Iași — o ramură a industriei noastre inexistentă în trecut.

Suind dealul Copoului, elevii au admirat elegantele blocuri-locuințe cu opt etaje, gigantice față de vechile case din partea locului, iar în centrul orașului au admirat Piața Unirii, unde străjuiește impunătoarea statuie a domnitorului Cuza Vodă, au observat cum peste trecutul umil, sărăcăcios se ridică prezentul măreț, impunător. Ne-am amintit apoi de ora-

sul nostru drag și am formulat concluzia : nu numai la Galați se construiește, țara întreagă este un vast șantier.

La Muzeul Unirii și Palatul Cultural elevii au cules impresii bogate. Ei au reținut că Costache Negri, al cărui nume îl poartă școala noastră, a fost un mare om al epocii sale, alături de M. Kogălniceanu sau chiar de Cuza Vodă.

Impresiile și observațiile elevilor au fost multiple și variate, dar accentul a căzut pe cele literare. Vizitînd bojdeuca lui Creangă și Muzeul lui Ion Creangă de la Golia, elevii au observat cu atenție cele două clădiri și au studiat cu un deosebit interes toate materialele expuse. Cu această ocazie, s-au făcut adevărate lecții de literatură ; s-a folosit metoda observației, a expunerii și a conversației, pe baza celor observate, a cunoștințelor însușite la lecții și în cadrul activității pregătitoare.

Pentru ca activitatea să decurgă în mod organizat, s-au fixat puncte de sprijin, întocmai ca ideile principale într-o lecție : viața celor doi mari scriitori ; opera și activitatea didactică a învățătorului Creangă și a revizorului Eminescu etc.

Cercetînd cu migală simplitatea și sărăcia celor două foste locuințe ale lui Creangă și cele circa 30 de fotografii cu imagini din viața celor doi mari scriitori (casa din Humulești și cea din Pipirig, chipuri de țărani de pe valea Bistriței, copia de pe actul de excludere definitivă a lui Creangă din rîndul clerului, arborele genealogic al lui Creangă, scrisoarea lui Eminescu din spitalul de la Viena, corespondența dintre Eminescu și Creangă), elevii au avut satisfacția să-și reîmprospăteze și să-și completeze cunoștințele lor despre viața scriitorilor. La întrebarea : ce ne indică ordinul de excludere a lui Ion Creangă din cler ?, elevii au arătat că Ion Creangă n-a ținut de loc la această slujbă, plăcîndu-i numai cea de învățător, apoi că, o dată cu excluderea din cler, el a fost îndepărtat și din învățămînt, deoarece în concepția orînduirii de atunci nu se admitea ca un bun slujitor al școlii să nu fie un bun slujitor al bisericii, nu se putea concepe ca școala să fie despărțită de biserică.

Elevii au înțeles mai bine și nu vor uita niciodată mediul social din care s-au ridicat scriitorii respectivi, condițiile materiale, mizeria în care au trăit și prietenia lor adevărată. Din rîndurile de mai jos ei au desprins o bună învățătură despre frumusețea prieteniei adevărate :

Bădie Mihai,

„...Această epistolie ți-o scriu în cerdacul, unde de atîtea ori am stat împreună, unde mata, uitîndu-te pe cerul plin de minunății îmi povesteai lucruri frumoase... frumoase...

...La Eși ninge frumos de ast-noapte, încît s-a făcut drum de sanie. Ciricul parcă e mai frumos acum.

Vino, frate Mihai, căci fără tine sînt străin !

Te sărut pe frunte !
Ion Creangă".

(Se știe că „bietul Eminescu", cum zice Creangă, a locuit în bojdeucă întreaga iarnă 1876—1877.)

Adîncind în felul acesta studiul vieții scriitorilor, li s-a întărit imaginea despre viața mizeră dusă de scriitori în vremurile acelea, lipsa de grijă a regimului burghezo-moșieresc față de scriitori și au înțeles marea deosebire dintre acea orînduire și orînduirea socialistă, care acordă scriitorilor o înaltă prețuire. A crescut în ei ura împotriva regimului de exploatare, iar pe de altă parte a crescut dragostea pentru popor, fapt care a stat și la baza prieteniei scriitorilor.

Referitor la opera celor doi scriitori elevii au intuit cîteva zeci de materiale expuse. Observarea facsimilelor a dus pe elevi la concluzia prețioasă că crearea unei opere este o muncă migăloasă și de răspundere în fața contemporaneității și posterității, iar numeroasele exemple de traducere a operelor lui Creangă în diferite limbi (rusă, franceză, portugheză, spaniolă, engleză) au arătat elevilor răspîndirea și valoarea lor universală. Diferite studii expuse au îmbogățit bibliografia întocmită în perioada pregătitoare.

Un moment important a fost vizionarea operei „Capra cu trei Iezi" de Alexandru Zirra, prezentată de Teatrul de operă din Iași. Elevii mai văzuseră și alte opere, dar nu și-ar fi închipuit cum o poveste poate fi transpusă într-o operă și cum pot fi aduse pe scenă personajele animale. De aceea, interesul a fost deosebit. Vizionînd spectacolul, ei au făcut interesante observații critice.

Dacă studierea operei celor doi scriitori a fost în general satisfăcătoare la lecțiile din clasă, cunoașterea activității didactice a învățătorului Creangă și a revizorului Eminescu — problemă foarte importantă pentru viitorii învățători — s-a făcut numai în treacăt la lecții. Elevii au acordat mult interes acestei laturi a activității lor, aprofundînd și lărgind cunoștințele despre munca de învățător și de metodist a lui Creangă și despre munca de îndrumare și control a lui Eminescu, ceea ce a influențat pozitiv pregătirea lor profesională.

Intuind cele cîteva zeci de documente din domeniul școlar, elevii au fost îndrumați să observe cu atenție problema materială a școlii, conținutul învățămîntului și problemele metodice. Din copiile după diferite rapoarte și adrese elevii au reținut condițiile vitrege în care funcționau școlile pe atunci, situația precară a școlii primare și a învățătorilor și, totodată, lupta celor doi mari scriitori pentru îmbunătățirea materială și organizatorică a școlii; din observarea reproducerilor după cataloagele întocmite de Ion Creangă (de exemplu, „Catalogul semestrial al școlarilor clasei a II-a de la Școala publică primară de băieți nr. 2 din Păcurari") s-au tras învățăminte prețioase privind sărăcia de conținut a învățămîntului (după obiectele respective), caracterul său mistic (prin obiectul „Din istoria biblică") și munca grea a învățătorului, neavînd cataloage imprimate. Pe elevi i-au impresionat mult scurtele caracterizări făcute la rubrica „Observațiuni" sau „Diferite observațiuni": silitor, deștept, obraznic, leneș, a fost bolnav etc.

Materialele cercetate au prilejuit o completare a imaginii despre Creangă și Eminescu ca pedagogi. Ion Creangă nu numai că în școlile pe unde a trecut a adus un suflu nou, aplicînd noile sale metode, dar a

făcut și muncă de îndrumare prin activitatea sa de autor de metodici și manuale, prin conferințe ținute învățătorilor din județul Iași (cînd Eminescu era revizor), prin diferite vizite în școli (asistări la examene, inspecții).

Într-un raport al lui Creangă în urma unei inspecții la o școală din Iași se spunea: „...Progresul clasei I- care e cheia și lăcata instrucției primare, și această temelie pe care se razămă întregul învățămînt — nu este tocmai cel dorit, întîia și partea cea mai împiedicătoare cauză e unirea clasei I cu a II-a sub un singur învățător, care oricît de activ și conștiincios ar fi el, nici disciplina nu o poate ține cum trebuie, nici instrucția nu o poate da cumsecade".

Din trei importante documente ale activității școlare a revizorului Eminescu (un raport adresat ministerului asupra abecedarului intitulat „Metoda nouă de scriere și citire" compus de autorii I. Creangă, C. Grigorescu etc., raportul lui Eminescu adresat ministerului asupra metodicii „Povățitoriu la citire prin scriere" și circulara dată pentru introducerea în școli a manualelor didactice alcătuite de Creangă și colaboratorii săi), elevii au putut vedea încă o dată înalta competență a poetului și în domeniul școlar, capacitatea sa de sesizare a noului în aceste manuale, dorința lui arzătoare de a îmbunătăți conținutul și metodele învățămîntului. Eminescu nu întocmea niște simple rapoarte formale, seci, ci rapoarte pline de conținut, cu argumente convingătoare, afirmînd despre „Povățuitoriu" că „e cel mai bun abecedariu romînesc"; el spunea mai departe că această carte, care introduce în clasă exercițiile de intuiție și urmează metoda sonetară — adică fonetică (n.n.), e o lucrare cu totul originală, că este fructul experiențelor lungi ale unor învățători înzestrați cu darul de a instrui.

Elevii citiseră că Ion Creangă este autor de manuale și reținuseră parțial unele titluri. Au avut acum ocazia să le vadă cu proprii lor ochi. Cele patru cărți întocmite de el dovedesc munca și lupta lui Ion Creangă, mare scriitor și totodată mare pedagog, autorul celei dintîi metodici de scris-citit și al mai multor manuale școlare. Am insistat asupra acestei părți, fiind vorba de elevi de la școala pedagogică.

Discuțiile purtate în cadrul excursiei s-au raportat la vremurile noi pe care le trăim, scoțîndu-se în evidență marea grijă a orînduirii socialiste pentru problemele școlii. Discutînd despre manualele lui Creangă, ne-am dus cu mintea imediat la manualele de astăzi, alcătuite la un înalt nivel științific, prezentate în bune condiții din punct de vedere tehnic și grafic și care sînt gratuite pentru elevii claselor I—VII.

La Biblioteca universitară, unde Eminescu a fost director, elevii și-au adus aminte de dragostea cu care Eminescu a îmbrățișat această muncă, acesta fiind mediul său preferat, și de faptul că politicienii vremii l-au dat afară de aci după puțin timp. Li s-au amintit elevilor și alte lucruri interesante: despre scriitorul B. P. Hașdeu care a fost director și a donat bibliotecii 4000 volume, despre manuscrisul aritmeticii lui Creangă, despre faptul că e cea mai veche bibliotecă și una din cele mai mari din țară etc.

Profund impresionați de curățenia și ordinea perfectă, precum și de sistemul rapid și practic de deservire a cititorilor, elevii au simțit concret grija partidului și guvernului pentru cultură. Cu acest prilej ei au admirat îndelung și impunătoarea statuie a marelui Eminescu, care străjuiește în fața bibliotecii.

Cu ocazia vizitării Copoului, în jurul teiului lui Eminescu elevii au murmurat versuri și melodii din „Povestea codrului", „Povestea teiului", „Freamăt de codru", „Pe lîngă plopii fără soț", iar la statuia Veronicăi Micle a avut loc o convorbire despre durerea poetului că în condițiile acelea materialele n-a putut să-și întemeieze un cămin.

Vizitînd Universitatea „Al. I. Cuza" și noua clădire a Institutului politehnic, impunătoare și solemne prin atmosfera lor de studiu, am constatat încă o dată condițiile optime, create tineretului de către partid și guvern.

După vizitarea tuturor acestor obiective a urmat *activitatea de încheiere* — a treia etapă — care, ca și cele anterioare, este o parte integrantă a excursiei. Elevii știau încă din etapa pregătitoare că după întoarcerea din excursie vor avea de efectuat prelucrarea datelor culese în prima și a doua etapă și de desfășurat noi forme de activitate.

Reîntorși din excursie, ei au avut o *lecție de sintetizare* a noilor cunoștințe dobîndite — ultima parte a excursiei — constînd dintr-o conversație și mici expuneri ale unor elevi. Ei au discutat și au dat răspuns la unele întrebări, ca: ce scop am urmărit, în ce măsură l-am realizat, ce învățăminte de ordin organizatoric trebuie să tragem, ce lipsuri am constatat, ce ne propunem de acum înainte. Răspunsul la ultima întrebare a constituit o fixare a planului de muncă pentru viitor, cu sarcinile ce revin fiecărui elev și cu indicarea scopului cu care vom desfășura anumite activități. Această lecție a învățat pe elevi că orice activitate a noastră trebuie privită în mod critic.

În următoarele două-trei zile toți elevii au făcut compuneri, în care au arătat ce au învățat și ce i-a impresionat mai mult, cu scopul de a vedea spre ce s-a orientat mai mult fiecare elev, în ce direcție urmează să fie antrenat mai departe, eventual ce completări sau corijări trebuie să se facă în cunoștințele elevilor. Astfel, s-a constatat că unii s-au concentrat asupra laturii pur literare, alții asupra celei științifice, în timp ce o parte au abordat latura pedagogică și foarte puțini partea distractivă, fapt ce m-a ajutat la cunoașterea lor.

În afară de aceste două forme de activitate privind încheierea excursiei, s-a folosit și activitatea individuală în clasă, în cadrul căreia s-au efectuat: completarea și sistematizarea materialului faptic adunat, compoziții originale (amintiri personale, evocări), prelucrări, referate despre Eminescu și Creangă și operele lor etc.

În cadrul activității în afara clasei s-a organizat o expoziție cu tot ce s-a lucrat în cele trei etape ale excursiei: planșe, scheme, hărți, tablouri, fotomontaje, albume cu desene și extrase din opere și fotografii, compoziții, cărți. A urmat apoi o șezătoare literară cu dramatizări din „Amintiri din copilărie" și din comedia „Ochiul babei" și un simpozion

literar-muzical „Eminescu", conținînd expuneri despre viața și opera poetului, impresii din excursie, lecturi, declamații din opera lui, muzică pe versuri eminesciene. Forma cea mai bună de sintetizare s-a dovedit a fi prezentarea întregii excursii într-un simpozion literar-științific.

Diversitatea activităților amintite a suscitat continuu interesul elevilor, le-a dat satisfacția unei permanente perfecționări, arătîndu-le varietatea formelor de activitate literară și formîndu-le deprinderi de muncă independentă.

Excursia ca metodă de învățămînt trebuie să fie generalizată. Se poate întocmi o programă specială și o planificare amănunțită în așa fel, încît în anii de școlaritate să se poată cunoaște cele mai importante obiective.

Ținînd seama de toate problemele ridicate în acest articol și de experiența altor cadre didactice, considerăm că excursiile dețin un rol important în munca de educație comunistă a tineretului.

Prof. *ION CIRLAN*
Galați

PROCEDEE FOLOSITE ÎN RECAPITULAREA MATERIEI LA ȘTIINȚELE NATURALE

Un mijloc important pentru asigurarea însușirii temeinice a cunoștințelor de către elevi îl constituie sistematizarea și consolidarea cunoștințelor în procesul de repetare.

Repetarea face să se creeze între diferitele regiuni din scoarța cerebrală legături temporare care permit omului să reproducă imaginile percepute anterior, sub formă de reprezentări. Învățătura lui Pavlov privitoare la legile activității nervoase superioare ne arată că legăturile nervoase nu sînt stabile, constante, iar dacă nu sînt întărite din timp în timp ele difuzează după legea iradierii pe suprafața unui sector întins din scoarța cerebrală, pierzînd preciziunea și intensitatea. Pentru fixarea lor sînt necesare o serie de întăriri ulterioare, ceea ce duce la bătătorirea urmelor, deci la consolidarea legăturilor temporare.

Acestea se efectuează în procesul repetării, care constituie un mijloc de luptă împotriva uitării.

Repetiția mecanică, fără variație, ca și repetările fără un interval suficient de timp între ele provoacă o saturație intelectuală, inhibă reflexul de orientare, coboară tonusul scoarței cerebrale, provocînd o stare de apatie, de somnolență. Pentru a menține treaz activitatea elevilor și pentru a trezi interesul lor pentru lecție, se recomandă introducerea unor elemente noi, față de ceea ce s-a folosit la lecția de comunicare, fie în conținut (completări, comparații, generalizări etc.), fie în metodele folosite (alt tip de lecție, de exemplu, lecțiile de laborator).

Ceea ce menține starea activă a scoarței, tonusul ridicat al ei în procesul repetării, este elementul noutății. Introducerea elementului noutății în procesul repetării dezvoltă interes, provoacă reflexul de orientare, de cercetare numit de Pavlov „Ce este", care menține starea activă a scoarței, menține o stare de atenție încordată, făcînd posibilă asociația cunoștințelor noi și vechi.

Includerea cunoștințelor în diferite sisteme nu se poate efectua cu succes decît cu condiția însușirii temeinice a sistemului de bază care este cel al programei școlare.

De exemplu, la clasa a IX-a, la zoologie, au fost incluse teme de recapitulare într-un nou sistem: „Mediul, locomoția și membrele, în seria mamiferelor", sau „Legătura dintre dezvoltarea sistemului nervos și dezvoltarea evolutivă a vertebratelor", care nu pot fi înțelese de elevi, dacă ei nu și-au însușit pe deplin unele teme ca: organizarea internă a mamiferelor, alcătuirea sistemului nervos și a celorlalte sisteme și aparate în seria vertebratelor etc.

Repetarea materiei pentru consolidarea și sistematizarea cunoștințelor se poate realiza prin:

a) recapitularea curentă la fiecare lecție;

b) recapitulare periodică după un capitol;

c) recapitulare finală la sfîrșitul anului.

Recapitularea curentă se poate face: în etapa verificării cunoștințelor; în etapa comunicării cunoștințelor; în etapa fixării cunoștințelor; în procesul muncii independente a elevilor, prin experiențe demonstrative etc.

Repetarea curentă, periodică și finală sînt în strînsă legătură și se condiționează reciproc.

Repetarea periodică și finală contribuie la fixarea, aprofundarea și sistematizarea cunoștințelor numai în măsura în care repetarea curentă a fost făcută temeinic.

Verificarea cunoștințelor constituie un moment important în recapitularea curentă Această etapă este nu numai un mijloc pentru stimularea la învățătură a elevilor, dar și un mijloc de apreciere și de perfecționare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor, un mijloc pentru sesizarea lacunelor, a greșelilor, a ideilor confuze, superficiale etc. Repetarea unui material greșit asimilat, presupune mai întîi desfacerea legăturilor temporare greșit fixate și numai după aceea elaborarea celor corecte.

Întrebările trebuie formulate în așa fel încît să stimuleze gîndirea elevilor, pentru a nu necesita răspunsuri mecanice. Din întrebări trebuie să rezulte volumul de cunoștințe al elevilor și gradul lor de înțelegere, priceperea elevilor de a analiza și sintetiza fenomenele cercetate în legi și scheme generalizatoare.

Verificarea cunoștințelor este necesară pentru reactivarea conexiunilor nervoase temporare stabilite în lecția anterioară. În această etapă a lecției se poate folosi ca mijloc demonstrativ alt material didactic sau altă experiență (de exemplu, dacă în intuirea rădăcinii am folosit în predare mulajul secțiunii transversale, în etapa verificării am cerut explicația structurii privind mulajul în secțiunea longitudinală). La zoologie, în clasa a IX-a, în etapa verificării cunoștințelor, am indicat unui elev să deseneze în stînga tablei aparatul circulator al peștilor în plan frontal, iar unui alt elev să deseneze aparatul circulator al batracienilor. Am continuat întrebările privind metamorfoza batracienilor, apariția membrelor, dezvoltarea plămînilor, asemănările și deosebirile în faza postembrionară dintre pești și batracieni etc.

Apoi am arătat cum s-a transformat în primele faze aparatul circulator al mormolocilor cu circulație simplă și inimă bicamerală în aparat circulator al batracienilor cu circulație dublă și inimă tricamerală. După verificarea cunoștințelor am făcut notarea elevilor cu aprecieri și recomandări.

În etapa comunicării cunoștințelor, prin întrebări frontale, adresate întregii clase, fac corelația cunoștințelor noi cu cele vechi și cu cele de la alte discipline, pentru a înlesni elevilor înțelegerea fenomenelor.

La zoologie, în clasa a IX-a, cînd predau modul de locomoție sacadat al meduzei, al racului, al sepiei, fac corelație cu fizica, cu legea a III-a din mecanică (acțiunea și reacțiunea). La clasa a X-a, la anatomie, cînd predau actul mecanic al respirației,

fac corelație cu legea Boyle-Mariotte. La clasa a IX-a, la zoologie, pentru ca elevii să înțele gă variația temperaturii corpului la animalele heteroterme, i-am făcut să-și amintească principiul amestecurilor din calorimetrie, iar la clasa a VI-a, la zoologie, la capitolul „Păsări" (păsări călătoare), am pus elevii să recite versuri din pastelurile lui Vasile Alecsandri („Vestitorii primăverii").

Aproape la toate lecțiile de botanică, zoologie și geologie fac legătura cu cunoștințele de geografie, anatomie, chimie, fizică etc.

Un procedeu pe care îl folosesc des este acela de a împleti predarea de noi cunoștințe cu verificarea lor și notarea elevilor care dau răspunsuri bune. Astfel readuc în mintea elevilor, o dată cu predarea de noi cunoștințe și pe cele vechi care stau la baza înțelegerii unor fenomene pe care le prezint.

De exemplu, la clasa a VIII-a, la lecția despre „Nutriția plantelor fără clorofilă și a plantelor carnivore", am determinat pe elevi să-și amintească procesele de metabolism, de fotosinteză, de absorbție a sevei brute, de vehiculare a sevei elaborate și noțiunea de plante autotrofe fotosintetizatoare etc.

Folosindu-mă de cunoștințele dobîndite de elevi în clasa a V-a, ei au reușit să dovedească că există și plante fără clorofilă. La întrebarea dacă se hrănesc tot sintetizînd sau în alt mod, am obținut răspunsul că plantele neavînd clorofilă se hrănesc luînd substanțe organice din exterior, gata fabricate și elevii au dat ca exemple mucegaiurile, ciupercile parazite și cele de cîmp.

Am dat noțiunea de heterotrof saprofit și parazit cu exemple privind plantele talofite și cormofite. După aceea am pus un elev să scrie la tablă reacția de fotosinteză a glucozei. Am amintit că majoritatea bacteriilor, neavînd clorofilă, se hrănesc heterotrof, dar că există totuși un grup mai mic de bacterii care se hrănesc autotrof.

Pentru sinteza substanțelor organice ele folosesc energia chimică rezultată din oxidarea substanțelor minerale din mediul în care trăiesc. Am scris pe tablă numele acestor bacterii și reacțiile chimice respective, apoi am arătat importanța lor, precum și explicarea apariției și evoluției vieții.

Cu ajutorul răspunsurilor date de elevi am explicat modul de hrănire al plantelor carnivore și mai ales al celor cu hrănire simbiotrofică, servindu-mă de cunoștințele lor din clasa a V-a (despre licheni și despre nodozitățile de pe rădăcinile de la mazăre).

În timpul predării am oglindit răspunsurile elevilor și completările mele într-un tablou sintetizator:

- Plante autotrofe
  - fotosintetizatoare — plantele verzi
  - chimiosintetizatoare — sulfobacteriile; nitrobacteriile; bacterii feruginoase
- Plante heterotrofe
  - saprofite — neoția nidus avis; ciuperci; bacterii saprofite
  - parazite — cuscuta; lathreia; orobanche

	semiparazite	— vîscul
Plante cu hrănire mixtă	carnivore	— drosera
		— utricularia etc.
	simbiotrofice	— lichenii
		— micorizele
		— nodozitățile leguminoaselor

La sfîrșitul lecției am proiectat un diafilm despre modul de hrănire al plantelor care a deșteptat interesul elevilor pentru cele explicate la lecții. Diafilmul a servit ca element nou introdus în lecție pentru a împiedica stingerea reflexului de orientare.

Această lecție, ca și altele, organizate pe baza cunoștințelor anterioare după posibilitățile elevilor de a compara, de a sintetiza și a analiza, ne-a dovedit că ei stăpînesc cunoștințe și le păstrează mai mult pe baza memoriei (au fost elevii care au explicat clar procesele de nutriție ale unei plante cu clorofilă, care au scris reacția de fotosinteză a glucozei și care și-au amintit exemplele de plante fără clorofilă). Unii elevi au dovedit o gîndire profundă și logică în răspunsurile date.

În multe lecții, în etapa fixării, folosesc diafilme ca: „Din viața albinelor", „Evoluția omului", „Mișcarea și sensibilitatea la plante" etc. Diafilmul constituie un puternic mijloc pentru concentrarea atenției în focarul cu excitabilitate optimă.

★

O importantă formă a repetării este aceea care se realizează în etapa fixării cunoștințelor. Necesitatea fixării după comunicarea cunoștințelor decurge din faptul că, imediat după comunicare, legăturile nervoase abia formate sînt slabe, putîndu-se ușor stinge dacă nu sînt întărite, consolidate la scurt timp după formarea lor, adică în etapa fixării, prin percepere repetată și prin înțelegerea adîncită a materialului.

În ceea ce privește calea urmărită în predare, aceasta poate fi: deductivă sau inductivă, calea corelațiilor cu celelalte obiecte de învățămînt, iar factorul care condiționează etapa de fixare a cunoștințelor este împiedicarea apariției fenomenului numit stingerea reflexului de orientare spre sfîrșitul lecției. Fixarea cunoștințelor are loc după cele 30—35 de minute de muncă intelectuală, care uneori provoacă o scădere a capacității de lucru a celulelor corticale, pe care psihologii o numesc „inhibiție de protecție" și care se manifestă prin pierderea capacității de autocontrol sau prin somnolență — în ambele cazuri elevul fiind din ce în ce mai puțin receptiv.

Dacă în timpul fixării nu se introduc elemente noi, inhibiția de protecție poate duce la stingerea reflexelor de orientare și deci excitațiile provocate de procesul învățării se vor situa în afara zonei corticale de optimă excitabilitate. Pentru a nu slăbi reflexul de orientare, trebuie să-l stimulăm mereu recurgînd la comparații, tablouri sintetizatoare, materiale didactice pe care nu le-am folosit în etapa predării, făcînd corelații cu alte discipline, experiențe demonstrative, proiecții etc.

Astfel, în clasa a VI-a, dacă în comunicare se folosește planșa și animalul conservat, în etapa fixării se poate folosi animalul viu (melci, scoici, rîme, lipitori, pești, insecte) în vederea observării de către elev a unor manifestări fiziologice ca: mișcarea, respirația, hrănirea, sensibilitatea etc,. creîndu-le elevilor curiozitatea științifică.

La zoologie, în clasa a VI-a, după predarea mamiferelor acvatice (focă, morsă, balenă, delfin), am folosit în fixarea cunoștințelor anumite întrebări de judecată, ca de

pildă: de ce balena nu este vertebrat acvatic? De ce balena este mamifer de uscat, adaptat secundar la viața acvatică? etc.

La zoologie, în clasa a IX-a, după terminarea unei încrengături sau a unei clase (de exemplu, moluște), cînd predarea se face în mai multe lecții, este bine să se facă fixarea cunoștințelor și clasificarea lor privind caracterele generale, ceea ce va ușura lecția de recapitulare finală. Fixarea trebuie să se realizeze prin operația logică a grupării cunoștințelor și prin scheme de sintetizare; numai astfel ea devine temelie în recapitularea periodică și finală.

Calitatea cunoștințelor elevilor, temeinicia lor depinde și de felul cum se desfășoară munca de acasă a elevilor, de realizarea temelor date etc.

Temele date elevilor acasă nu trebuie să constituie numai o repetare a noțiunilor din carte și a celor însușite în clasă. Ele trebuie astfel alese, încît să dezvolte inițiativa, spiritul de observație și de creație, să trezească interes. La botanică, în clasa a V-a, la lecția „Floarea", tema dată acasă a fost astfel formulată: să se cerceteze o floare, însă alta decît cea studiată în clasă (de exemplu, dacă în clasă s-a studiat floarea de petunie, acasă se va studia floarea de mușcată, de gura-leului etc.).

În clasa a VI-a, la lecția „Cărăbușul" (organele de respirație), am dat ca temă elevilor pentru acasă o experiență pe care s-o efectueze și să o descrie cu atenție în caietele lor, precizînd concluziile la care au ajuns în urma celor observate. Li s-a recomandat elevilor să pună în două sticle pline cu apă, la suprafață, cîte un cărăbuș — unul cu capul în apă, iar altul cu abdomenul în apă. Elevii au observat un fenomen curios și anume că deși cărăbușul trăiește în aer, ca și alte animale, afundat cu capul în apă nu moare, însă cel introdus cu abdomenul în apă moare. Elevii au ajuns la concluzia că aerul intră în corp nu prin gură, ci prin abdomen. Această experiență vine în sprijinul înțelegerii respirației și a aparatului respirator traheian.

La lecția „Șopîrla", unii profesori dau elevilor pentru acasă să deseneze șopîrla, dar ce realizează? Elevii vor copia mecanic desenul din carte. Nici un interes nu-i leagă de această temă, deoarece în clasă, în timpul predării, au văzut șopîrla vie, au observat cum se mișcă, au desenat-o la tablă și pe caiete, au pipăit-o, au simțit pielea solzoasă și ghearele, au văzut orificiile nazale prin care respiră, gura cu dinții și organele interne etc. Mult mai bine este dacă li se dă elevilor o temă sub formă de întrebare, de pildă dacă li se cere să răspundă la întrebarea: ce însușiri din organele șopîrlei și din felul ei de viață ne arată că este un vertebrat terestru?

De asemenea, la botanică, în clasa a VIII-a, în legătură cu absorbția sevei brute, se poate da elevilor ca temă să efectueze două experiențe și să descrie în caiet ceea ce au observat, prezentînd concluziile la care au ajuns. Sau, li se pot da elevilor două bucăți de sfeclă roșie, una fiartă și alta nefiartă, pe care le vor pune în apă în vase separate. Sfecla fiartă va pierde antocianul, iar elevii se vor convinge de activitatea celulelor vii în fenomenul de absorbție.

★

Problema sistematizării cunoștințelor prezintă caractere specifice în diferite forme ale repetării curente a materiei și are alte particularități atunci cînd se efectuează în cadrul repetării periodice sau finale.

În cursul recapitulării curente, mai ales în etapa fixării cunoștințelor, accentul se pune pe consolidarea cunoștințelor.

În cazul recapitulării periodice (după ce a fost parcurs un capitol mai mare) și în cazul lecțiilor de recapitulare finală (ex. la sfîrșitul anului școlar), accentul se pune pe integrarea unui volum mare de cunoștințe într-un tot unitar. Sistematizarea cunoștin-

ţelor duce la realizarea unităţii dialectice dintre concret şi abstract, dintre noţiuni şi fenomene.

Recapitularea finală este şi un mijloc pentru a forma la elevi priceperea şi deprinderea de a observa corect, de a judeca, de a se ridica pe treapta logică a abstractizării de la obiecte şi fenomene, la legi şi generalizări. Tot în recapitularea finală, prin lucrările de laborator şi lucrările la colţul naturii vii, se verifică practic cele învăţate, se dezvoltă priceperea de a mînui diferite aparate, se dezvoltă curiozitatea ştiinţifică, spiritul de cercetare etc.

Metodele folosite în recapitularea periodică depind de conţinutul temei, de scopul urmărit şi de vîrsta elevului. De pildă, metoda conversaţiei bazată pe întrebări frontale am folosit-o la lecţiile de sistematizare a grupelor de animale şi plante învăţate şi la lecţiile unde am urmărit să prezint elevilor ideea de evoluţie a vieţii.

Astfel, la zoologie, la clasa a VI-a, am planificat lecţia de recapitulare „Vertebratele" cu scopul de a sistematiza clasele de vertebrate în ordinea lor evolutivă (peşti-mamifere), nu în ordinea în care au fost predate în timpul anului conform principiilor didactice (mamifere-peşti) şi cu scopul de a forma la elevi convingerea că vertebratele s-au dezvoltat în mod evolutiv de la peşti la mamifere, în decursul epocilor geologice sub influenţa schimbărilor climaterice, urmărind să formez elevilor convingeri ştiinţifice, să contribui la educaţia lor ateistă.

Pentru aceasta, am adus în clasă animale conservate, tipice, din fiecare clasă de vertebrat, precum şi scheletele lor. Am numit un elev care a trecut la tablă şi a grupat animalele în clasele din care fac parte, recunoscîndu-le după scheletul şi forma lor. Prin întrebări adresate întregii clase, elevii au stabilit caracterele comune vertebratelor şi deosebirile dintre clase privind respiraţia, înmulţirea, temperatura corpului etc., deci caracterul de vertebrat acvatic-terestru şi terestru.

La clasele mari, în lecţiile de recapitulare despre structura plantelor şi animalelor, am folosit proiecţia preparatelor microscopice în cadrul lucrărilor de laborator. Am obţinut rezultate mai bune folosind proiecţia în etapa fixării, iar elevii au recunoscut mai uşor preparatul proiectat.

Lecţia de recapitulare „Organele vegetative" (la clasa a VIII-a, la botanică), am organizat-o astfel: elevii au primit materialele necesare ca: rădăcini, ramuri, bisturii, lame, coloranţi, măduvă de soc etc. şi au executat diverse secţiuni. După aceasta am proiectat preparatul microscopic şi prin întrebări frontale am readus în mintea copiilor cunoştinţele privind structura rădăcinii.

Prin aceste lucrări de microscopie, în afară de fixarea şi sistematizarea cunoştinţelor prin operaţiile logice de comparare, de analiză şi sinteză, elevii capătă priceperea de a mînui microscopul, de a executa şi ei preparate microscopice.

Prin lecţiile de laborator elevii au ajuns şi la unele concluzii practice. Astfel, punînd plante tinere cu rădăcinile în apă sărată ei au înţeles de ce îngrăşămintele trebuie împrăştiate pe ogor numai pe timp umed. De asemenea, punînd plante tinere în soluţii nutritive din care lipsesc unii din ioni (lucrare pregătită şi ţinută sub observaţie cîteva săptămîni), şi-au dat seama de importanţa îngrăşămintelor pentru viaţa plantelor şi de ce îngrăşămintele cu azot şi potasiu se dau primăvara în perioada de creştere, iar cele cu fosfor în perioada de înflorire.

În lecţia de laborator este antrenat analizatorul verbalo-motor, are loc transpunerea legăturilor din cel de-al doilea sistem de semnalizare în primul, se trece de la abstract la concret, se verifică practic cele învăţate şi rezultatul este o mai bună consolidare a cunoştinţelor.

La clasa a X-a, după terminarea capitolului „Sîngele și circulația", am planificat o lucrare de laborator cu următoarea temă: „Observarea circulației capilare în membrana interdigitală a broaștei". Elevii se conving că vasele capilare sînt subțiri și transparente, că prin ele se văd hematiile care se mișcă într-un singur rînd, că sîngele arterial este roșu închis fiindcă conține hemoglobină saturată cu oxigen etc.

Un alt mijloc pentru realizarea elementului noutăți în lecțiile de recapitulare îl constituie folosirea diafilmului, despre care am mai amintit în cursul articolului. Diafilmul dă posibilitate ca în același timp să acționeze analizatorul vizual și cel auditiv, materialul de repetat este prezentat într-o înșiruire unitară, elevii au posibilitatea să vadă o lume reală în mediul ei de viață și mai ales în toate formele de manifestare.

Astfel, la clasa a V-a, după terminarea capitolului „Structura și funcțiile unei plante cu flori", am planificat o lecție de recapitulare, folosind diafilmul.

În timpul proiecției n-am pus pe elevi să citească și nici n-am dat explicații, ceea ce ar fi dus la pasivitate. Am făcut apel la spiritul de observație și la memoria copiilor și am numit pe rînd elevi care au explicat ce au văzut și ce au înțeles. Dacă răspunsul lor nu era complet sau era greșit, numeam un alt elev, iar eu precizam ceea ce se făcea necesar.

În lecțiile de recapitulare la clasele mici se pune accentul pe observarea unui grup de animale sau plante în mediul lor de viață, urmărindu-se legătura între mediu, funcțiuni și structură, iar prin comparație se ajunge la stabilirea noțiunilor de animale superioare și inferioare, de animale adaptate la viața acvatică, amfibă, terestră etc. Aceasta se poate realiza bine prin lecții desfășurate la colțul naturii vii, prin vizite și excursii.

Astfel, la clasa a VI-a, în luna mai, am planificat o lecție de recapitulare cu tema „Observații asupra respirației la cîteva animale vertebrate și nevertebrate". Clasa a fost împărțită pe grupe, iar fiecare grupă a avut în față animalele respective în mediul lor de viață obișnuit. Prin întrebări adecvate adresate elevilor s-a putut lămuri procesul de respirație la cîteva grupe de nevertebrate (observînd cum melcul Limneea vine la suprafața apei, iar Vivipara rămîne sub apă; de ce moare gîndacul cu abdomenul în apă, pe cînd cel cu capul în apă trăiește etc.). Elevii au observat, de asemenea, metamorfoza la broaște, la țînțari, la muște etc. Și s-au convins că în timpul metamorfozei au loc prefaceri în corpul larvelor, că pentru a ajunge la maturitate ele trec prin diverse stadii de dezvoltare.

În afară de excursii și lecții la colțul naturii vii, o altă formă de lecție, care poate fi folosită în recapitularea finală, este lecția la muzeu. Lecțiile la muzeu, ca și cele de la colțul naturii vii, duc la o mai bună înțelegere a legăturii dintre mediu și structura animalului, la o mai bună înțelegere a noțiunii de adaptare la mediu. Majoritatea elevilor reușesc să exemplifice adaptarea, dar nu pot reține corect definiția pe care și-o însușesc cu greu.

Comunicarea cunoștințelor de către profesor și însușirea lor de către elevi este o condiție necesară pentru asimilarea materiei, dar nu și o condiție suficientă, căci în această etapă cunoștințele elevilor nu sînt suficient consolidate, prezentînd lacune și chiar unele confuzii. Pentru consolidarea cunoștințelor dobîndite, în vederea formării unor priceperi și deprinderi trainice, sînt necesare lecțiile de recapitulare.

Prof. ELENA ANTONESCU
Școala medie nr. 3 — Turnu-Severin

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ

LUCRĂRILE CELEI DE A IV-a SESIUNI ŞTIINŢIFICE A INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

În zilele de 16 şi 17 decembrie 1961, Institutul de ştiinţe pedagogice a ţinut cea de a IV-a sesiune ştiinţifică. Lucrările s-au desfăşurat în localul Universităţii „C. I. Parhon" din Bucureşti.

Şedinţa de deschidere, care a avut loc în aula Universităţii, la care au participat peste 900 cadre didactice din învăţământul superior şi de cultură generală, din Bucureşti şi din ţară, onorată şi cu prezenţa tov. Academician Ilie Murgulescu, ministrul Învăţământului şi Culturii, a avut un caracter festiv. Caracterul sărbătoresc al şedinţei şi al întregii sesiuni a fost justificat prin faptul că ţinerea sesiunii a coincis şi cu împlinirea a 10 ani de existenţă şi activitate a Institutului, creaţie a regimului nostru democrat-popular. Faptul acesta a fost amintit de tov. Paul Popescu-Neveanu, directorul adjunct al Institutului, în cuvîntul de deschidere şi subliniat în cuvîntarea tovarăşului ministru Ilie Murgulescu ţinută cu acest prilej, cuvîntare în care d-sa a arătat contribuţia meritorie a Institutului, în cei 10 ani de existenţă, la dezvoltarea învăţământului şi şcolii, la generalizarea experienţei înaintate a şcolii noastre, la propagarea pedagogiei noi socialiste, precum şi la realizarea sarcinilor pe care Congresul al III-lea al P.M.R. le-a pus în faţa şcolii şi pedagogiei în etapa desăvîrşirii construcţiei socialiste în patria noastră.

Tot în cadrul şedinţei de deschidere, a fost prezentată — de către secretarul ştiinţific al Institutului, prof. Ion Modoran — darea de seamă privind activitatea Institutului în cei zece ani de activitate, iar tov. director adjunct Anatolie Chircev a prezentat comunicarea: „Contribuţii la metodica cercetării procesului de instruire practică în producţie a elevilor", un model de organizare sistematică a unei cercetări experimentale, de aplicare a unor metode ştiinţifice în cercetarea pedagogică, precum şi de strîngere şi prelucrare a datelor obţinute şi de generalizare a rezultatelor.

În după-amiaza zilei de 16 şi în dimineaţa zilei de 17 decembrie au avut loc şedinţele pe secţii, în care au fost prezentate de către cercetătorii Institutului şi de către colaboratorii săi externi 30 de comunicări cu conţinut variat, tratînd cele mai actuale probleme ale şcolii, ale teoriei şi practicii pedagogice, avînd la bază o bogată documentare, rezultat al unor cercetări organizate şi urmărite timp îndelungat în şcolile şi clasele experimentale ale Institutului. Aceste comunicări au fost grupate pe probleme şi susţinute în cadrul a cinci secţii: secţia problemele educaţiei comuniste, condusă de tov. Paul Popescu-Neveanu şi Gheorghiţa Fleancu; secţia problemele instruirii practice a elevilor în producţie, condusă de tov. Anatolie Chircev şi Petre Pufan; secţia metode de predare, condusă de tov. Ion Berca, Mihai Timofte şi George Beldescu; secţia istoria

pedagogiei, condusă de tov. Ștefan Bîrsănescu, Anghel Manolache și Ion Vlad; secția învățămînt special, condusă de tov. Al. Roșca, Gheorghe Popescu și Walter Roth.

La secția **problemele educației comuniste** au fost prezentate trei comunicări: **Unele probleme ale educării atitudinii comuniste față de muncă la elevi în condițiile instruirii practice în producție** (Anye Coman, Dora Gîtlan și Rea Silvia-Constantinescu — cercetători principali la Institutul de științe pedagogice); **Premisele orientării elevilor spre munca fizică productivă** (lector univ. Dumitru Salade și asistent univ. Rodica Codreanu); **Sistemul activității comune a școlii cu familiile elevilor** (Luminița Ghivirigă — cercetător principal la Institutul de științe pedagogice).

Temele comunicărilor, strîns legate prin conținut, au tratat probleme de bază ale educației comuniste, răspunzînd unor cerințe actuale ale școlii noastre. Cu tot caracterul lor parțial, comunicările au înfățișat aspecte esențiale ale unor fenomene educative, desfășurate în condiții științific organizate și urmărite în mod sistematic și pe o durată mai mare de timp. Elementul nou constă în aceea că cercetătorii au utilizat, în studierea temelor, metoda experimentului pedagogic, folosită pînă acum cu succes în studierea problemelor de didactică, dar puțin utilizată în cercetarea problemelor educative.

În comunicarea **Unele probleme ale educării atitudinii comuniste față de muncă la elevi în condițiile instruirii practice în producție** a fost abordată o problemă foarte actuală și importantă a școlii noastre și anume formarea atitudinii noi față de muncă la elevii din clasele mari, în condițiile apariției unui factor nou în educație — activitatea în producție a elevilor. Referindu-se la contribuția instruirii practice a elevilor în producție, la formarea atitudinii lor comuniste față de muncă, colectivul care a prezentat comunicarea de mai sus a avut în vedere două aspecte: a) participarea nemijlocită a elevilor în procesul muncii, care le oferă prilejul de a produce ei înșiși bunuri materiale utile societății, și b) introducerea elevilor într-un mediu muncitoresc care exercită o influență covîrșitoare în formarea profilului moral al viitorului constructor al socialismului. Folosind o metodică complexă de cercetare, colectivul și-a propus să urmărească influența educativă a practicii în producție a elevilor pe două planuri: 1) formarea și dezvoltarea atitudinii pozitive față de munca productivă, față de munca fizică, educarea dragostei și respectului pentru muncitori și 2) transferul atitudinilor pozitive educate în procesul muncii productive asupra activității școlare a elevilor.

Lucrarea oferă unele date prețioase care pot fi folosite pentru organizarea sistematică a influenței educative a mediului socialist de producție, precum și pentru corelarea acestei influențe cu activitatea educativă din școală.

Comunicarea **Sistemul activității comune a școlii cu familiile elevilor** prezintă rezultatele obținute în urma aplicării unui sistem de măsuri experimentale privind colaborarea dintre școală și familie. Problematica fiind vastă, comunicarea s-a oprit numai asupra unor aspecte care vizau trei obiective importante ale colaborării și anume: dezvoltarea dragostei elevilor față de învățătură, față de munca fizică și făurirea deprinderilor de muncă; consolidarea și dezvoltarea colectivului de elevi; realizarea unei bune cunoașteri a elevilor de către părinți și cadre didactice.

Comunicarea **Premisele orientării elevilor spre munca fizică productivă** s-a referit la o problemă foarte importantă și actuală privind sarcina pregătirii tineretului pentru munca productivă. Subliniind rolul muncii fizice ca important factor al educației comuniste, autorii au prezentat rezultatele cercetării experimentale orientate spre dezvăluirea unor aspecte mai complexe ale atitudinii față de munca fizică și anume: componența afectivă a acestei atitudini, interesul profesional și atitudinea electivă a elevului față de

diferite forme ale muncii, rolul unor trăsături de voință și caracter în stabilizarea atitudinii comuniste față de muncă.

Rezultatele cercetărilor înfățișate în comunicări, cît și discuțiile purtate în ședință, au scos în evidență necesitatea intervenției mai sistematice a pedagogului în desfășurarea procesului educativ. Un proces educativ științific organizat și riguros urmărit poate să creeze la elevi temeinice deprinderi de comportare civilizată, de atitudine comunistă față de muncă, de respect față de creatorii bunurilor materiale — muncitorii, față de proprietatea obștească, față de conducătorii statului socialist etc. Cadrelor didactice le revine sarcina de a găsi metodele cele mai eficiente pentru a trezi la elevi dragostea față de muncă, pentru a le descoperi aptitudinile și pentru a orienta activitatea lor viitoare către acele sectoare productive ale țării în care pot să-și valorifice la maximum aceste aptitudini.

Discuțiile au scos în evidență caracterul științific al comunicărilor, faptul că ele au pornit de la ipoteze științifice sugerate de activitatea concretă din școală, că au folosit metode noi de cercetare și procedee obiective în tratarea problemelor educative.

În secția **problemele instruirii practice a elevilor în producție** au fost prezentate șase comunicări, dintre care trei privind problemele instruirii practice în școlile de cultură generală, iar celelalte trei privind instruirea practică a elevilor din școlile profesionale și tehnice. S-a bucurat de o atenție deosebită comunicarea cu tema **Probleme teoretice ale instrucției practice în producție,** prezentată de Mihai Ghivirigă, în numele colectivului de cercetători ai sectorului respectiv din cadrul Institutului de științe pedagogice, care a organizat și urmărit experimentul de la Uzinele C.F.R. „Grivița Roșie" cu elevii Școlii medii nr. 4 „Aurel Vlaicu". Discuțiile vii purtate în jurul acestei comunicări și a celorlalte două care au fost prezentate în prima ședință: **Formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevii din clasa a V-a,** autori tov. Valentina Vișan și Ecaterina Csengeri, cercetători principali la Institutul de științe pedagogice și Instruirea **practică a elevilor în întreprinderile de pielărie,** autor Margareta Bernițchi, cercetător principal la Institutul de științe pedagogice, filiala Cluj, ca și participarea la ședințe și la discuții a unui număr însemnat de cadre didactice de specialitate dovedesc importanța temelor cercetate și interesul pe care slujitorii școlii îl acordă problemelor legate de munca în producție a elevilor.

De aceeași atenție s-au bucurat și comunicările prezentate în ședința din 17 decembrie privind instrucția practică și formarea deprinderilor de muncă productivă la elevii școlilor profesionale și tehnice: **Modele experimentale pentru înlesnirea formării unor deprinderi de muncă productivă** — profesor univ. Gheorghe Zapan, **Instruirea practică a elevilor în școlile profesionale și tehnice cu caracter horti-viticol** — Dimitrie Roman, cercetător principal la Institutul de științe pedagogice și **Probleme de metodica instruirii practice a elevilor din școlile profesionale cu profil textil** — ing. Margareta Bontaș, cercetător principal la Institutul de științe pedagogice și ing. Paul Precupețu. Ultimele două lucrări aduc un element nou: înlocuirea practicii sezoniere cu un sistem unitar de pregătire alternativă teoretică și practică, pe toată durata de școlarizare. Rezultatele parțiale la care s-a ajuns după un an de experimentare nu lasă nici un dubiu asupra superiorității sistemului preconizat, mai ales în școlile horti-viticole și agricole.

În general, comunicările secției s-au prezentat la un nivel științific corespunzător și s-au bucurat de aprecierea unanimă a participanților. Ele marchează un însemnat pas înainte făcut de cercetătorii Institutului în ce privește introducerea și aplicarea experimentului pedagogic în studierea problemelor care au făcut obiectul comunicărilor. Este de remarcat, în special, străduința cercetătorilor de a găsi diferite procedee experi-

mentale, de a aplica metodici diferite pentru îmbunătățirea procesului de instruire practică în producție, iar în cadrul acestuia pentru îmbunătățirea însușirii cunoștințelor tehnologice, a formării priceperilor și deprinderilor etc. Este deci evidentă tendința de a folosi, alături de metoda observației, și unele procedee active în cercetare.

În același timp, comunicările reflectă preocuparea cercetătorilor de a strînge material faptic, de a-l supune prelucrării și de a se ridica pe această bază la generalizări științifice.

Discuțiile pe marginea comunicărilor au scos la iveală o serie de noi probleme pe linia cercetărilor angajate. Astfel:

— s-a semnalat necesitatea îmbunătățirii și punerii la punct a metodicii de cercetare sub aspectul rigurozității științifice, în cazul unora dintre comunicări;
— necesitatea înregistrării mai sistematice a procesului de instruire practică, deci a adunării materialului faptic, care prelucrat și generalizat să permită stabilirea corelației dintre măsurile experimentale și efectul lor asupra elevilor;
— necesitatea valorificării într-o mai mare măsură a materialului adunat pentru ca generalizările să fie fundamentate mai riguros pe fapte, evitîndu-se caracterul declarativ;
— concluziile finale să fie fundamentate într-o mai mare măsură pe generalizările parțiale, rezultate din prelucrarea periodică a materialului faptic cules.

Merită a fi subliniat faptul că lucrările prezentate în cadrul acestei secții au reușit să depășească obișnuitul, să înfățișeze forme noi de legare a instrucției cu munca productivă.

La secția **metode de predare** au fost prezentate în total șapte comunicări, dintre care una a abordat problema deosebit de importantă a școlii de 8 ani; celelalte au pus în discuție corelația dintre citire și scriere, probleme de metodică în învățămîntul seral și variate aspecte ale unor probleme de metodică ridicate de predarea cîtorva discipline școlare: matematica, literatura romînă, limba rusă și limbi străine.

Comunicarea tov. Marin Vișan, cercetător principal la Institutul de științe pedagogice, **Principalele probleme pedagogice ale școlii de 8 ani și căile cercetării și rezolvării lor** pornește de la sublinierea documentelor de partid și de stat prin care a fost inițiată trecerea la școala de 8 ani. Autorul a arătat, într-o formă succintă, principalele probleme pedagogice ce se cer rezolvate de către cercetarea științifică pedagogică. Școala de 8 ani, avînd de rezolvat sarcini de o deosebită importanță socială, cere, în primul rînd, ca întregul său conținut instructiv-educativ să asigure cele mai corespunzătoare condiții pentru formarea multilaterală a elevilor. În această direcție au fost orientate principalele obiective ale cercetărilor pedagogice inițiate, din toamna anului 1961, de către Institutul de științe pedagogice. Discuțiile purtate în jurul acestei teme au demonstrat interesul sporit al cadrelor didactice și al cercetătorilor față de problemele școlii de 8 ani, precum și orientarea justă a conținutului lucrării și a cercetărilor organizate pînă în prezent de Institut.

O interesantă și valoroasă lucrare — **Variantele lecției de comunicare în sistemul studiului literaturii** — a prezentat tov. Clara Chiosa, lector universitar. D-sa a expus principalii factori care stau la baza tipurilor de lecție și a analizat sistemul de lecții specific predării lecturii literare, teoriei literaturii și istoriei literaturii romîne.

Pentru predarea lecturii literare autoarea consideră că tipul de bază rămîne lecția cu toate verigile procesului de învățămînt. Lecția introductivă — ca variantă a lecției de comunicare — este foarte rară pe treapta studiului literaturii, avînd drept conținut numai cele cîteva biografii recomandate de programă. Situația este oarecum asemănătoare în predarea teoriei literare (la clasa a VIII-a), unde — în situația lecțiilor de analiză a textului — se pot utiliza și lecții introductive la începutul studierii fiecărui gen literar.

În predarea istoriei literaturii române, dat fiind specificul obiectului, comunicarea cunoștințelor se poate realiza prin variante mai numeroase: a) lecții introductive — privitoare la o perioadă literară sau la biografia unui scriitor —; b) lecții de analiză literară a operelor reprezentative; c) lecții de caracterizare a unor opere literare; d) lecții de concluzii asupra unei opere literare, asupra unui scriitor sau asupra unei perioade istorico-literare. Lucrarea oferă cadrelor didactice de specialitate un prețios material didactico-metodic.

În comunicarea **Corelația dintre citire și scriere**, conf. univ. Ion Berca a examinat raportul procentual dintre diferite categorii de greșeli de citire și scriere la începători, scoțînd în evidență unele concluzii cu privire la modul în care trebuie folosite diferite procedee metodice în însușirea citirii și scrierii în perioada abecedarului.

S-a relevat, între altele, faptul că procedeele „specifice" predării citirii și scrierii nu trebuie rupte unele de altele, că greșelile de citire (omisiuni, înlocuiri etc.) nu pot fi prevenite și înlăturate numai pe calea citirii sau cele de scriere numai cu ajutorul procedeelor „specifice" scrierii, **că citirea și scrierea trebuie să fie privite ca un proces unitar,** procedeele metodice folosite urmînd să servească realizării acestui proces unitar. S-a arătat că schema predării citirii și scrierii după metoda fonetică analitico-sintetică nu este și nu poate fi fixă, invariabilă și că, spre sfîrșitul perioadei abecedare, este necesar să se acorde un loc din ce în ce mai mare scrierii cu funcție de consolidare a citirii. În acest sens, pe baze experimentale, autorul a relevat locul important al autodictării fonetice, mijloc esențial în realizarea unei juste corelații între citire și scriere.

În încheiere, s-au propus unele măsuri de ordin metodic privitoare la îmbunătățirea actualului abecedar, menite a facilita realizarea corelației amintite.

Tov. Viorica Demetrescu, lector la I.P.C.D. - București, în comunicarea **Unele căi de dezvoltare ale exprimării orale a elevilor în procesul însușirii limbilor străine,** a prezentat cîteva din activitățile care — organizate și desfășurate în afara lecțiilor — pot contribui cu succes la realizarea scopului și sarcinilor studierii limbilor străine în școala de azi.

Comunicarea semnalează, în funcție de principalele obiective urmărite, de particularitățile de vîrstă și de modul de cunoștințe, cîteva dintre aceste activități care — aplicate în școlile sovietice, la studiul limbilor străine și în școlile noastre — au înregistrat rezultate remarcabile.

Printre altele, se subliniază — ca utile și ușor de realizat — și unele aspecte metodice ale desfășurării muncii cu elevii în cadrul cercurilor.

Firește, comunicarea nu a epuizat problema rolului activităților în afară de clasă în ce privește dezvoltarea deprinderilor practice de folosire a limbilor străine, dar a încercat să ofere cadrelor de specialitate unele sugestii în legătură cu atingerea acestui țel.

Comunicarea **Noțiunea de funcție în sistemul de predare a disciplinelor matematice în școala de cultură generală,** prezentată de tov. Ilie Ilasievici și Gheorghe Călugăriță, cercetători principali la Institutul de științe pedagogice, aduce o contribuție la reorganizarea predării tradiționale a matematicii. Autorii consideră că rolul conducător al noțiunii de funcție, în accepția modernă, e bine să fie efectiv realizat în toate clasele școlii de cultură generală.

Pe baza cercetărilor întreprinse și a observațiilor culese în cîteva școli din orașul București, sprijinindu-se, în același timp, pe studiul dezvoltării noțiunii de funcție din punct de vedere istoric, se preconizează o pregătire treptată a elevilor în vederea

însușirii conținutului noțiunii de funcție în diferite etape ale procesului de învățămînt. Dezvăluirea elementelor esențiale și neesențiale ale noțiunii de funcție se realizează mai ales în procesul însușirii cunoștințelor, al aplicărilor practice, al folosirii noțiunii în forme cît mai variate. Noțiunea de funcție se precizează și se întregește treptat în procesul aplicării, iar în clasa a XI-a se poate spune că noțiunea de funcție se desăvîrșește. În această problemă, cercetările sovietice conduse de Mencinskaia și Galperin pot servi drept exemplu.

Elemente noi, metodologice, a adus și comunicarea **Specificul verificării cunoștințelor în lecția din învățămîntul seral** prezentată de tov. Olga Oprea, cercetătoare la Institutul de științe pedagogice.

În lecția mixtă din învățămîntul seral — subliniază autoarea — verificarea constituie, în primul rînd, un mijloc de reactualizare, completare și consolidare a cunoștințelor pe care elevii le posedă din practica în producție și în al doilea rînd un mijloc de apreciere a cunoștințelor. Durata și conținutul verificării trebuie să difere în raport cu volumul de cunoștințe noi și cu necesitatea corelației dintre cunoștințele noi și cele predate anterior. Tactul pedagogic deosebit trebuie să caracterizeze atitudinea cadrelor didactice care predau în școlile serale, acest lucru influențînd pozitiv atît procesul de instruire, cît și procesul educativ.

Problemele manualului de limba rusă pentru clasa a V-a au fost ridicate în comunicarea tov. Eugen Novicicov, cercetător principal la Institutul de științe pedagogice. Un bun manual — susține autorul — trebuie să cuprindă atît materialul prevăzut a fi însușit de către elevi, cît și jaloanele orientative în desfășurarea procesului de instruire. De aceea manualul de limba rusă pentru clasa a V-a trebuie să satisfacă o serie de cerințe printre care:

— prin orientarea generală și prin structură să corespundă și să se încadreze organic în sistemul de manuale pentru școala de 8 ani;

— prin conținutul său să ofere materialul necesar formării priceperilor și deprinderilor de comunicare cu ajutorul limbii;

— prin aspectul grafic să contribuie efectiv la realizarea procesului instructiv-educativ, la predarea și însușirea acestui obiect de învățămînt.

Comunicarea a determinat vii discuții cu privire la elaborarea unui sistem de manuale pentru clasele V—VIII, privind predarea limbilor străine.

În secția de **istoria pedagogiei** au fost susținute 7 comunicări de un înalt nivel științific și sprijinite pe material documentar și arhivistic inedit.

Comunicarea prof. univ. doctor Stanciu Stoian despre **Locul lui Theodor Diamant în istoria gîndirii pedagogice romînești** aduce o contribuție prețioasă la cunoașterea ideilor pedagogice ale singurului reprezentant al socialismului utopic din țara noastră, la începutul secolului al XIX-lea.

Comunicarea are meritul de a fi analizat criticile aduse burgheziei de către socialiștii utopici și influența exercitată de acest curent în țările romînești, la începutul secolului al XIX-lea.

Prin formația sa, prin ceea ce a vrut să realizeze la Scăeni, Theodor Diamant rămîne unul din utopiștii care au încercat să înfăptuiască la noi un falanster după concepția lui Fourier.

Prof. univ. Ștefan Bîrsănescu, de la filiala Iași a Institutului de științe pedagogice, scoțînd la iveală material documentar necunoscut pînă acum, a demonstrat existența

primei școli domnești din Țara Românească, **Școala greacă și latină din Tîrgoviște, înființată** în anul 1640, sub domnia lui Matei Basarab, școală care era de grad mediu, de genul colegiului „Vasilian" din Iași, din aceeași perioadă.

Un interes deosebit a stîrnit și comunicarea lectorilor universitari Ion Cerghit și Iosif Antohi, intitulată: **Contribuție la studiul educației în comuna primitivă și orînduirea sclavagistă pe teritoriul țării noastre.** Meritul acestei comunicări este cu atît mai prețios, cu cît, pe baza unui material arheologic nou, s-a analizat procesul instructiv-educativ din țara noastră, într-o epocă destul de obscură a istoriei patriei. Astfel s-a remarcat în mod deosebit existența unor școli în cetățile de pe malul Pontului Euxin, care au funcționat cu profesori aduși din diferite părți ale Greciei, precum și scrisoarea lui Decebal către Domițian, ceea ce dovedește gradul de cultură al dacilor.

Materialul prezentat de referenți ne dă posibilitatea să înțelegem mai adînc fenomenul educativ din acele timpuri, pe teritoriul țării noastre și reprezintă o contribuție prețioasă la tratatul de istoria pedagogiei românești în curs de elaborare.

Comunicarea prof. univ. Anghel Manolache — **Reforma învățămîntului din 1948** — aduce o contribuție importantă la cunoașterea legislației școlare înfăptuite sub conducerea Partidului Muncitoresc Român. Înfățișînd caracterul nou, revoluționar, al legii din 3 august 1948, care a pus bazele sistemului de învățămînt socialist în țara noastră, referentul subliniază în mod deosebit atît elementele care au stat la baza legii: experiența sovietică și moștenirea noastră pedagogică progresistă, cît și principiile noii reforme școlare din 1948, care înseamnă hotarul dintre școala veche și cea nouă, socialistă.

Se remarcă, în mod deosebit, prezentarea metodică a principiilor izvorîte din legile generale de dezvoltare a societății, care stau la baza reformei învățămîntului din 1948: caracterul său unitar, științific, legarea școlii de viață etc.

O contribuție importantă la cunoașterea legislației noastre școlare o constituie și comunicarea prof. Ilie Popescu Teiușan despre: **Esența de clasă a dezbaterilor asupra legii instrucțiunii publice din 1864.** Pe bază de material documentar nou, autorul înfățișează lupta de opinii dintre reprezentanții burgheziei liberale și cei ai moșierimii conservatoare în ceea ce privește principiile și conținutul legii.

Prezentînd material inedit din care rezultă atît cauzele social-economice care au dus la elaborarea primii legi școlare burgheze din țara noastră, cît și principiile care stau la baza ei, referentul a reușit să înlăture versiunea acreditată de V. A. Urechia că legea școlară din 1864 a fost elaborată într-o noapte. A scos, de asemenea, în evidență lupta dusă de forțele reacționare pentru a anula principiile acestei legi, cu scopul vădit de a ține și mai departe în întuneric masele populare.

Despre participarea învățătorilor la revoluția de la 1848 din Țara Românească s-a scris puțin pînă acum. Prof. Gh. Pîrnuță, un asiduu cercetător al documentelor colbuite, a prezentat un material cu totul nou din care se deduce participarea învățătorilor la revoluție și mai ales acțiunea represivă îndreptată împotriva acestora după revoluție.

Adîncile prefaceri economice din Transilvania la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea se oglindesc și în modul de rezolvare a problemelor școlare ale epocii. Abordînd tendințele realiste ale învățămîntului din Transilvania în prima jumătate a secolului al XIX-lea, prof. Vasile Popeangă subliniază caracterul realist al manualelor școlare și introducerea în planurile de învățămînt a unor discipline realiste ca: fizica, științe naturale, geografia etc.

Participarea a numeroase cadre didactice și a numeroși cercetători a dovedit interesul deosebit suscitat de comunicările prezentate în această secție. Discuțiile au fost vii și

interesante, aducîndu-se completări care vor face ca materialul prezentat să poată deveni util la elaborarea tratatului de istoria pedagogiei romîne.

În cadrul secției **învățămînt special,** au fost prezentate șapte lucrări, care în marea majoritate s-au axat pe problema limbajului verbal în școlile de orbi, surzi, oligofreni. Conținutul științific al comunicărilor, precum și actualitatea și utilitatea problemelor cercetate au fost apreciate pozitiv de cadrele didactice de specialitate care au participat la discuții. În special s-a apreciat ca valoroasă comunicarea tov. D. Ciumăgeanu, cercetător principal la Institutul de științe pedagogice, filiala Cluj: **Date noi în legătură cu relația dintre cuvînt, gest și imagine la elevii surzi** și comunicarea tov. C. Păunescu: **Contribuție la aplicarea învățăturii pavloviste în defectologie.** Propunerile făcute de vorbitori au determinat pe autori la extinderea și la completarea cercetărilor prezentate, precum și la aplicarea în învățămîntul special a unor concluzii ce rezultă din lucrări, ca de exemplu: extinderea muncii logopedice în învățămîntul special, mai ales în perioada preșcolară; sau constatarea că în școlile de surzi gestul nu poate fi considerat ca mijloc eficace de verificare a acoperirii senzoriale a cuvîntului dat.

Problema anestezierii parțiale a buzelor, ce permite ca legăturile greșite dintre centru și periferie să nu funcționeze și astfel să se formeze legături noi, corecte, expusă în comunicarea tov. Păunescu, aduce un element nou, foarte important pentru practica școlară, în tratamentul bîlbîielii la copii.

Numărul mare de participanți la ședințele secției, precum și numărul mare de vorbitori dovedesc interesul manifestat de cadrele didactice din acest sector pentru problemele cercetate și puse în discuție în cadrul sesiunii științifice, dorința lor de a contribui la îmbunătățirea procesului de învățămînt în școlile speciale.

Ședința de închidere a avut loc în ziua de 17 decembrie, în aula Universității „C. I. Parhon", în prezența a peste 400 cadre didactice, participante la lucrările sesiunii.

Cuvîntul de închidere a fost rostit de tov. Paul Popescu-Neveanu, directorul adjunct al Institutului. D-sa a făcut o analiză a modului cum s-a desfășurat activitatea pe secții, apreciind că lucrările s-au desfășurat la un nivel superior, că au fost bine orientate din punct de vedere ideologic și cu un pronunțat conținut științific, care au stimulat discuții interesante și utile. Tematica sesiunii a fost variată și axată pe problemele de cea mai strictă actualitate, legate de sarcinile ce revin școlii și pedagogiei în perioada actuală.

Ceea ce caracterizează îndeosebi această sesiune — a spus d-sa — este în primul rînd faptul că lucrările susținute sînt rezultatul unor cercetări științifice riguros organizate, în care fenomenul pedagogic a fost studiat în mod aprofundat, folosindu-se pe scară largă experimentul pedagogic ca metodă principală în cercetarea problemelor de metodică, a problemelor educative și mai ales a problemelor legării școlii de viață, de producție.

O a doua caracteristică a lucrărilor prezentate în actuala sesiune o constituie preocuparea cercetărilor Institutului de a urmări în mod sistematic, aprofundat, procesul psihologic pe care-l trăiește elevul în însușirea cunoștințelor și a normelor etice, în formarea obișnuințelor de conduită morală.

A treia caracteristică constă în faptul că peste 90% din lucrările prezentate au fost elaborate de cercetătorii Institutului, sînt rodul muncii în colectiv ce s-a încetățenit la Institutul de științe pedagogice și care permite o abordare multilaterală a fenomenelor pedagogice complexe, cu rezultate din cele mai bune.

Subliniem, în mod deosebit, interesul pentru lucrările sesiunii manifestat atît de cercetătorii și colaboratorii Institutului, cît și de cadrele didactice și de cei preocupați de problemele școlii și științei pedagogice. Deși lucrările sesiunii s-au desfășurat într-o etapă de muncă încordată pentru lucrătorii din învățămînt, numărul participanților la ședințele plenare și pe secții a fost destul de mare. Interesul pentru sesiune s-a oglindit și în numărul participanților la discutarea lucrărilor în secții: în prima zi 74 vorbitori, iar în a doua zi 93.

Considerăm că actuala sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice, prin tematica sa și modul științific de abordare a temelor, a dovedit o mai strînsă legătură cu necesitățile practice, un ridicat nivel teoretic al cercetărilor și o perfecționare a metodelor de cercetare științifică în domeniul pedagogiei.

Prof. ION MODORAN

DE PESTE HOTARE

ȘCOLI SOVIETICE FĂRĂ REPETENȚI

Poporul sovietic și Partidul Comunist al Uniunii Sovietice au încredințat școlii și cadrelor didactice sarcina istorică de a pregăti pentru viață și muncă tînăra generație de constructori ai comunismului, de a forma omul dezvoltat multilateral. Acest nobil țel, pătruns de înaltul umanism socialist ce călăuzește munca școlii noi, este incompatibil cu repetența, care constituie un rebut în munca pedagogică a cadrelor didactice. A lucra în așa fel, încît toți elevii să promoveze anul școlar și să-și însușească cunoștințele la toate obiectele de învățămînt prevăzute în programele școlare, a combate repetența, trebuie să devină o lege a fiecărei școli, o datorie de onoare a fiecărui cadru didactic.

Pedagogi de seamă — Komensky, Pestalozzi, Ușinski ș. a. — aveau convingerea că orice copil normal posedă capacitatea de a percepe și de a asimila minimul de cunoștințe corespunzătoare vîrstei lui, că naturii active a copilului îi sînt cu totul străine lenea și dezinteresul pentru cunoștințe, că adevăratele cauze ale repetenției rezidă nu în elev, ci în lipsurile școlii, în atitudinea de indiferență a cadrelor didactice față de elevul în creștere, în nepriceperea lor de a se apropia de elev, de a găsi căile adecvate de educare și de instruire.

Pentru prima dată în istoria învățămîntului, școala sovietică, a societății celei mai înaintate, a demonstrat în practică justețea acestor convingeri. Experiența multor colective pedagogice sovietice atestă în mod grăitor că orice școală are posibilitățile necesare pentru a lichida repetența și că soluționarea acestei probleme spinoase depinde în primul rînd de cadrele didactice și de conducerea școlii.

Repetența, acest fenomen profund negativ, care a constituit apanajul de totdeauna al școlii, nu contribuie la dezvoltarea copiilor și nici nu reprezintă o măsură de îndreptare a celor rămași în urmă la învățătură, așa cum au crezut unii, ci, dimpotrivă, aduce prejudicii serioase dezvoltării intelectuale și morale a copilului etc.

Colectivul Școlii medii nr. 1 din Rostov pe Don, așa cum se arată în revista *Narodnoe obrazovanie* nr. 1, 2, 3, 4/1961, este primul care a rezolvat practic această problemă. Experiența acestui colectiv demonstrează că lupta împotriva repetenției nu are caracterul unei „campanii" de scurtă durată, ci este o muncă susținută și sistematică de zi cu zi, dusă de întregul colectiv pedagogic, la care sînt antrenate colectivele de elevi, comitetele de părinți și părinții în general.

Lichidarea repetenției este o problemă pedagogică complexă, care nu se rezolvă printr-o muncă artificială sau prin măsuri administrative, ci printr-o judicioasă și însuflețită activitate pedagogică desfășurată de cadrele didactice pentru înarmarea elevilor cu cunoștințe temeinice și profunde, pentru prevenirea rămînerii în urmă la învățătură și ajutorarea elevilor care întîmpină greutăți în pregătirea lecțiilor.

Descriind experiența Școlii medii nr. 1 din Rostov pe Don, O. Petuhova arată că lupta împotriva repetenției constă în organizarea judicioasă a vieții școlii, în crearea condițiilor care înlesnesc desfășurarea unei munci creatoare și eficiente a cadrelor didactice, în colaborarea strînsă a conducerii școlii cu organizația de partid, sindicală și de tineret și în sporirea exigențelor față de muncă. M. P. Ianova, directoarea școlii respective, vorbind despre organizarea luptei împotriva repetenției, arată că unul din factorii esențiali îl constituie stabilitatea cadrelor didactice care lucrează în școală. Aceasta permite crearea unui colectiv pedagogic închegat, însuflețit de o puternică dragoste de muncă, colectiv care urmărește același țel. „Dacă am înregistrat succese — afirmă directoarea școlii — acestea se datorează exclusiv faptului că în școala noastră s-a format un astfel de colectiv. Acest colectiv nu se reînnoiește decît cu ocazia ieșirii la pensie a vreunui profesor sau învățător, iar diriginții lucrează cu aceeași clasă ani de-a rîndul". (Vezi articolul O. Petuhova „Și în școala noastră ar putea să nu existe repetenți", publicat în revista *Narodnoe obrazovanie* nr. 1/1961).

Intoleranța și intransigența față de lipsuri, oriunde s-ar manifesta ele, sinceritatea și cinstea în recunoașterea propriilor greșeli, ajutorul reciproc tovărășesc — sînt calități ce caracterizează profilul moral al colectivului pedagogic de la Școala medie nr. 1 din Rostov pe Don. Comuniștii din această școală și din altele care-i urmează exemplul sînt luptătorii cei mai activi pentru înlăturarea repetenției din școală.

Un rol determinant în lichidarea repetenției îi revine profesorului, care trebuie să desfășoare o activitate bogată atît în școală cît și în afara ei, unind în jurul său toate forțele — elevi, părinți, opinia publică etc. Condiția esențială a succesului muncii profesorului o constituie ridicarea continuă a nivelului său ideologic și politic. În școala sovietică repetenția nu este considerată numai ca o problemă pedagogică, ci și o problemă politică, întrucît ea este strîns legată de pregătirea și educarea unui tineret care va trăi și va munci în comunism. Lichidarea deplină a repetenției nu este accesibilă decît unui colectiv format din punct de vedere politic.

Ridicarea muncii instructiv-educative pe o treaptă calitativ superioară presupune și o temeinică pregătire profesională. De aceea, colectivele de profesori trebuie să acorde o atenție deosebită studierii învățăturii marxist-leniniste despre educația comunistă și diferitelor probleme ale teoriei și practicii pedagogice.

Comisiile metodice alcătuite pe obiecte de la Școala medie nr. 1 din Rostov pe Don își desfășoară activitatea în așa fel, încît asigură ridicarea nivelului profesional al fiecărui cadru didactic. Ele participă nemijlocit

la rezolvarea sarcinilor legate de lichidarea repetenției, de preîntîmpinarea rămînerii în urmă la învățătură, de ridicarea nivelului însușirii cunoștințelor, de educarea atitudinii comuniste față de muncă la elevi etc. În afară de unele teme comune pe care le studiază în cadrul comisiilor metodice, profesorii de la Școala medie nr. 29 din orașul Kostroma — așa cum se arată în revista *Narodnoe obrazovanie* nr. 7/1961 — au și teme individuale de studiat, care îi ajută să-și îmbogățească cunoștințele de specialitate, în conformitate cu cerințele noi ce i se pun școlii.

Pe lîngă aceasta, conducerea multor școli desfășoară o sistematică muncă individuală cu cadrele didactice, ajutîndu-le să-și perfecționeze măiestria pedagogică. În acest sens, directorul școlii asistă la lecții, ține lecții model, organizează cu cadrele didactice consfătuiri și conferințe pe baza unor referate. De exemplu, la Școala medie nr. 3 din orașul Kasimov (vezi articolul „Cum se lichidează repetența" publicat în revista *Narodnoe obrazovanie* nr. 6/1961) s-au ținut unele referate consacrate prevenirii rămînerii în urmă la învățătură la diferite discipline, iar pe baza discuțiilor ce au urmat s-au făcut o serie de recomandări cu caracter obligatoriu pentru membrii colectivului pedagogic, ca de pildă: profesorii trebuie să se pregătească nu pentru o singură lecție, ci pentru un sistem de lecții; ei au obligația să facă cunoscut elevilor scopul lecției, să organizeze lecții de sinteză la sfîrșitul fiecărui capitol sau subcapitol, să analizeze ce bagaj de cunoștințe are fiecare elev, stabilind în același timp măsurile prin care vor fi lichidate lacunele ce mai există; să folosească în predare metode și procedee cît mai variate și mai eficiente și să stimuleze munca independentă a elevilor; să le dezvolte gîndirea, imaginația creatoare, inițiativa, dragostea față de muncă, față de realizările oamenilor muncii din U.R.S.S.

Restructurarea predării, sporirea eficienței lecțiilor, însușirea noilor metode ale muncii pedagogice — sînt probleme care preocupă toate colectivele școlilor antrenate în lupta împotriva repetenției. În aceste școli a devenit o tradiție pentru profesori să asiste reciproc la lecții, să facă schimb de experiență, să rezolve în comun problemele pedagogice.

De exemplu, colectivul Școlii medii nr. 1 din Rostov pe Don, al Școlii medii nr. 30 din orașul Șahtî, al Școlii medii nr. 8 din orașul Lipețk etc. au declarat toate lecțiile deschise, obligîndu-se în felul acesta să se pregătească temeinic pentru fiecare lecție.

Eficiența lecțiilor este asigurată prin folosirea judicioasă a materialului didactic, prin îmbinarea metodei expunerii verbale cu lucrările practice efectuate de elevi în cadrul lecției, prin reducerea timpului pentru ascultare și verificarea temelor pentru acasă și acordarea unei atenții deosebite predării și fixării noului material, prin îndrumarea muncii independente a elevilor, începînd încă din primele clase elementare. În pregătirea elevilor, profesorii folosesc diferite metode și procedee: lucrările independente de laborator și lucrările practice, convorbirile, excursiile în natură și vizitele în producție, referatele întocmite de elevi, lucrările scrise care implică elemente de creație, jocurile didactice, munca cu manualul, alcă-

tuirea conspectelor, diagramelor și a graficelor. Se organizează, din ce în ce mai frecvent, lecții direct în întreprinderi și lecții-film.

Din Școala medie nr. 1 din Rostov pe Don au dispărut complet acele lecții în care elevii nu făceau altceva decît să asculte pasiv explicațiile profesorului. Așa, bunăoară, în clasa a III-a lecțiile de aritmetică sînt astfel organizate încît, în cadrul lor, elevii rezolvă oral și scris (inclusiv analiza necesară), 3—4 probleme și tot atîtea exerciții, fac calcule orale și participă la jocuri aritmetice. O parte din problemele pe care le rezolvă elevii sînt alcătuite de ei după diverse ilustrații sau după unele date oferite de realitatea înconjurătoare.

Constatînd prin propria lor experiență că una dintre condițiile cele mai importante ale lichidării repetenției este stabilirea strînsei legături a învățămîntului cu viața, cu munca practică a elevilor și a oamenilor muncii, profesorii au arătat elevilor importanța aplicării practice a cunoștințelor teoretice dobîndite la diferite obiecte. Astfel, în procesul predării fizicii și electrotehnicii, profesorii de la școala din Rostov pe Don au folosit date care caracterizează ultimele realizări ale științei și tehnicii sovietice și date care reflectă îndeplinirea planului șeptenal în diverse sectoare economice. Elevii au învățat să repare și să confecționeze aparate electrice, să lucreze cu unele aparate electrice de măsură. Profesorii de matematică, analizînd programa cursului de „Bazele producției", au stabilit temele și subtemele care implică aplicarea datelor matematicii în producție și au elaborat probleme și exerciții speciale în acest scop. La fel și învățătorii de la Școala elementară nr. 5 din orașul Kostroma — așa cum se arată în articolul „Pe calea deschisă de cadrele didactice din Rostov", publicat în revista *Narodnoe obrazovanie* nr. 7/1961 — au pus în cadrul lecțiilor de aritmetică un accent deosebit pe formarea la elevi a deprinderilor de calcul oral și pe alcătuirea problemelor cu date culese din viața înconjurătoare.

Majoritatea profesorilor care lucrează în școlile antrenate în lupta împotriva repetenției sînt preocupați ca toți elevii să înțeleagă și să-și însușească cunoștințele predate încă din clasă, considerînd că acesta trebuie să *fie criteriul principal al eficienței fiecărei lecții*. Aceasta presupune însă o temeinică pregătire pentru lecție a profesorului. Referitor la problema respectivă, profesoara de limba rusă G. Gorskaia, de la Școala medie nr. 8 din orașul Lipețk, arată că își face dinainte planuri amănunțite de lecții pentru o întreagă temă prevăzută în programă, ceea ce-i permite să-și pregătească din vreme materialul didactic și să-l folosească cu maximum de randament, să stabilească în mod judicios succesiunea cea mai bună a temelor pentru munca independentă a elevilor etc. Paralel cu aceasta, profesoara ține o evidență precisă a greșelilor săvîrșite de elevi în lucrările lor, care-i servește drept busolă în urmărirea modului cum fiecare elev își remediază greșelile și în stabilirea problemelor ce trebuie repetate.

Pregătindu-se pentru fiecare lecție, profesorii au fost preocupați să prevadă răspunsurile posibile ale elevilor la întrebările puse, iar în planul

de lecție să menționeze felul și caracterul lucrării independente și locul pe care-l va ocupa în cadrul lecției.

Asigurînd însușirea noului material în clasă, cadrele didactice ale Școlii medii nr. 1 din Rostov pe Don au rezolvat implicit și problema supraîncărcării elevilor cu teme pentru acasă. Unii învățători și chiar profesori nu mai dau teme pentru acasă, iar alții dau numai teme care presupun aplicarea în practică a cunoștințelor sau care contribuie la formarea deprinderilor de muncă independentă ale elevilor, la dezvoltarea spiritului lor de investigație și de observație. De exemplu, elevilor din clasa a VI-a profesorul de fizică le-a dat să observe și să descrie fenomenele care se produc în cazul încălzirii și topirii zahărului, iar celor din clasa a VII-a le-a cerut să calce cu fierul electric timp de 10 minute și să calculeze costul energiei electrice consumate.

Alți profesori, de exemplu P. Kovalciuk (vezi articolul „Repetența împiedică realizarea învățămîntului general", publicat în revista *Narodnoe obrazovanie* nr. 3/1961) a recomandat ca temele date elevilor pentru acasă să aibă un caracter diferențiat. De pildă, celor mai buni să li se dea teme mai complexe, iar celor mai slabi mai ușoare, subliniind că în felul acesta elevii cei mai puțin pregătiți vor reuși treptat să ajungă din urmă pe colegii lor și să-și însușească întregul volum de cunoștințe prevăzut în programa școlară.

P. Egorov, directorul Institutului de perfecționare a cadrelor didactice din R.S.S.A. Iakută, arată în articolul său publicat în revista *Narodnoe obrazovanie* nr. 9/1961 că fiecare școală are inițiative în ce privește buna organizare a muncii instructiv-educative. Astfel, colectivele unor școli se preocupă, pe bună dreptate, în primul rînd de întărirea bazei didactico-materiale, deoarece fără aceasta este greu să se înfăptuiască îmbunătățirea procesului de învățămînt. Avînd baza necesară, colectivele respective au putut aplica principiul: *nici o lecție fără materiale intuitive, fără demonstrații, fără experiențe și lucrări de laborator.* Acest sistem de muncă a asigurat, la rîndul său, accesibilitatea cunoștințelor prevăzute în programe, le-a dezvoltat elevilor interesul pentru studierea diferitelor discipline și, ca atare, a determinat succesul lor la învățătură.

Analizînd problema interesului elevilor pentru învățătură, V. Bondarevski, profesor la Institutul pedagogic din Perm, a ajuns la concluzia că în domeniul muncii pedagogice nu se pot obține succese dacă cel care desfășoară munca nu știe cum să le trezească elevilor interesul și setea de cunoștințe. A dezvolta la elevi un asemenea interes înseamnă a asigura jumătate din succesul la învățătură. (Vezi revista *Narodnoe obrazovanie* nr. 9/1961.)

Colectivul școlii din Rostov pe Don, menționat mai sus, a reușit să lichideze printre primii fenomenul repetenției. Membrii delegațiilor care au vizitat această școală au relevat organizarea și îndrumarea muncii instructiv-educative care, după părerea lor, au constituit unele din elementele esențiale determinante ale succesului în combaterea repetenției. Conducerea școlii respective nu s-a interesat numai de indicii numerici

și nu a apreciat munca profesorilor și a elevilor după acești indici, ci se preocupă în mod deosebit de calitatea cunoștințelor elevilor.

De însușirea temeinică a cunoștințelor de către elevi răspund nu numai învățătorii și profesorii, ci, în egală măsură, și conducerea școlii. Controlul asupra muncii elevilor reprezintă unul din aspectele deosebit de importante ale conducerii școlii, o condiție a ridicării nivelului muncii instructiv-educative. Cunoscînd problemele, direcția școlii poate acorda la timp un ajutor eficient cadrelor didactice în ceea ce privește ridicarea nivelului la învățătură. Direcția școlii trebuie să stimuleze inițiativa creatoare a cadrelor fruntașe, să popularizeze și să generalizeze experiența înaintată a acestor cadre.

Unitatea de acțiune dintre învățători, profesori și conducerea școlii constituie un factor important în munca de prevenire a rămînerii în urmă la învățătură, care, la rîndul său, duce la lichidarea repetenției în școală.

Experiența școlilor fără elevi repetenți ne dezvăluie rolul deosebit pe care-l are în opera de lichidare a repetenției munca elevilor direct în producție, activitatea lor în cadrul diferitelor cercuri organizate pe obiecte de cultură generală — de tehnică, științele naturale, „mîini îndemînatice" etc., precum și activitatea artistică desfășurată de elevi. S-a dovedit că orice activitate școlară și extrașcolară, atunci cînd este organizată cu tact pedagogic, fiind accesibilă și atrăgătoare pentru elevi și îndrumată cu pricepere, exercită o influență educativă deosebită asupra elevilor, contribuind astfel la lichidarea repetenției.

În munca de lichidare definitivă a repetenției, o verigă importantă o constituie și activitatea individuală organizată sistematic cu elevii care au lacune în pregătirea lor. Munca individuală cu acești elevi reprezintă una dintre condițiile esențiale ale prevenirii rămînerii în urmă la învățătură și cu cît ea va începe mai devreme, cu atît rezultatele vor fi mai bune, afirmă A. Konurkin, directorul Școlii medii nr. 3 din orașul Kasimov, regiunea Riazan. (Vezi revista *Narodnoe obrazovanie* nr. 6/1961.) Profesorii de limba rusă, matematică, fizică, chimie încep această muncă din primele zile ale anului școlar, prin verificarea minuțioasă a cunoștințelor predate elevilor în clasa precedentă, prin luarea unor măsuri concrete de lucru cu acei elevi care au unele lacune în pregătire. În cursul anului școlar, elevilor respectivi li s-au dat teme individuale pe care au trebuit să le efectueze. De asemenea, au fost organizate consultații speciale. Profesorii de la Școala medie nr. 1 din Rostov pe Don au studiat temeinic particularitățile individuale ale fiecărui elev, cunosc ce anume nu și-au însușit, din ce motive, acordînd din timp ajutorul necesar celor rămași în urmă la învățătură. Dar nu numai profesorii, ci și directoarea școlii acordă o atenție deosebită elevilor mai puțin pregătiți. Ea are evidența notelor nesatisfăcătoare din toate clasele, verifică caietele elevilor respectivi, îi ascultă, le dă teme suplimentare.

În unele școli din raionul Stupino, regiunea Moscova, s-a introdus un sistem de lucru care a dat rezultate bune: elevii care au unele lacune în pregătire sînt ascultați cu precădere în procesul explicării și al fixării

noului material pentru a verifica modul în care l-au înțeles, iar la darea temelor pentru acasă lor li se explică amănunțit și procedeul de efectuare al problemelor respective. Cu acești elevi învățătorii și profesorii lucrează după terminarea lecțiilor, le explică încă o dată materialul predat, insistă asupra problemelor mai dificile, în așa fel încît elevii să le înțeleagă. În Școala medie nr. 30 din orașul Șahtî, regiunea Rostov, elevii mai puțin sîrguincioși își efectuează temele pentru acasă sub îndrumarea cadrelor didactice. Ajutați în felul acesta, mulți dintre ei s-au obișnuit să-și pregătească conștiincios lecțiile fără să aibă nevoie de o supraveghere specială.

În multe școli există „grupe de repetiții pe obiecte de studii": la matematică, limba rusă, limbi străine, fizică etc. În unele școli, aceste grupe sînt conduse de profesorii din școală, în altele, de profesorii pensionari sau de unii părinți ai elevilor.

Formele de muncă cu elevii rămași în urmă la învățătură sînt destul de variate. Așa, bunăoară, profesoara de matematică de la clasa a V-a a Școlii medii nr. 1 din Rostov pe Don se ocupă de fiecare elev în parte — unora le dă zilnic teme individuale pentru acasă, cu alții face exerciții și rezolvă probleme în școală, după terminarea lecțiilor. Pentru elevii din clasa a VIII-a, ea ține săptămînal cîte o lecție suplimentară de geometrie, cu scopul de a-i învăța să rezolve unele probleme mai grele la acest obiect. În Școala medie nr. 24 din orașul Serpuhovo, regiunea Moscova, unii profesori care au fost pensionați au sprijinit munca din școală, conducînd grupele de repetiție formate din elevii claselor V—VII care erau mai puțin pregătiți la matematică și la limba rusă. Directorul a exercitat un control permanent asupra tuturor elevilor prin verificarea caietelor, asistențe la lecții, ascultarea directă a elevilor, vizitarea la domiciliu, organizarea unor convorbiri cu caracter educativ, atît cu elevii cît și cu părinții. (Vezi articolul G. Krîmov „Părăsirea școlii și repetența", publicat în revista *Narodnoe obrazovanie* nr. 7/1961.)

Munca individuală cu elevii, atunci cînd este bine organizată, reprezintă una din principalele mijloace în dezvoltarea interesului elevilor pentru învățătură, în sporirea capacității lor de muncă, în ridicarea calității cunoștințelor — aceasta este concluzia ce se desprinde din practica profesorilor fruntași în activitatea de lichidare a repetenției din școală.

În desfășurarea procesului instructiv-educativ, școlile care lucrează sub lozinca „fără repetenți" au primit un ajutor prețios în această muncă din partea organizației de comsomol și a organizației de pionieri din școală.

Colectivul de elevi poate deveni o forță principală cînd este antrenat în lichidarea repetenției. Lupta împotriva acestui fenomen presupune pe lîngă ridicarea eficacității lecțiilor de către profesor și formarea unei atitudini comuniste a elevilor față de îndeplinirea sarcinilor școlare, stimularea interesului față de cunoștințe, dezvoltarea aptitudinilor și înclinațiilor elevilor — lucruri pe care nu le poate rezolva numai profesorul sau învățătorul în timpul lecției sale. De aceea, este necesară mobilizarea colectivului de elevi, a organizațiilor de pionieri și comsomol. În multe

școli, colectivele de elevi pe clase și colectivul de elevi pe întreaga școală au sprijinit din plin elevii rămași în urmă la învățătură. De exemplu, activele de pionieri și de comsomol din fiecare clasă fac vizite la domiciliile elevilor, verifică felul în care ei își pregătesc lecțiile, urmăresc dacă respectă regimul de muncă al zilei, iar pe cei mici îi ajută în efectuarea temelor.

Colectivul de elevi al școlii din Rostov pe Don a lansat lozinca : „Să trecem cu toții în clasa următoare", care i-a mobilizat la organizarea ajutorului reciproc în vederea promovării tuturor membrilor din colectiv. Preluînd această lozincă, elevii Școlii medii nr. 30 din orașul Șahtî, regiunea Rostov, au analizat în colectivele pe clase problema luptei împotriva repetenției și au discutat măsurile necesare pentru lichidarea ei. În urma acestui fapt, fiecare elev al școlii a devenit conștient că această sarcină principală și de mare răspundere nu va putea fi rezolvată decît învățînd bine și ajutîndu-i pe colegii care întîmpină greutăți în această privință. Zeci și zeci de pionieri din școala respectivă și-au luat angajamente în acest sens. Organizarea ajutorului tovărășesc la învățătură al elevilor s-a desfășurat sub îndrumarea profesorului diriginte. Fără un control necesar din partea dirigintelui și a conducerii școlii, fără să i se imprime un caracter de masă acestei forme de muncă și fără să fie popularizate rezultatele obținute la învățătură, ea nu poate da rezultate optime.

În lupta împotriva repetenției, școala, ca instituție educativă de stat, poate și are sarcina de a folosi și a îndruma pe făgașul necesar și forța colectivului de părinți. Marea majoritate a părinților, ai căror copii învață în școlile fără repetenți, au o atitudine conștientă și plină de răspundere față de educația copiilor lor. Comitetele de părinți, alcătuite pe clase și pe școală, urmăresc în permanență întărirea legăturii dintre școală și familie, stabilirea unor cerințe unice în vederea educației tinerei generații.

Problema luptei împotriva repetenției trebuie legată organic de realizarea învățămîntului general. În condițiile actuale, cînd fiecare membru al societății comuniste trebuie să devină un om pregătit multilateral, să aibă un larg orizont de cultură generală și politehnică, o voință dîrză și un caracter ferm pentru a putea fi un constructor activ al vieții noi, în condițiile cînd se pune problema lichidării deosebirilor esențiale dintre munca intelectuală și cea fizică, înfăptuirea învățămîntului de 8 ani, iar apoi generalizarea învățămîntului mediu de cultură generală, devine o sarcină dintre cele mai importante. Or, repetența — dușmanul cel mai aprig al învățăturii — constituie piedica cea mai serioasă în realizarea acestei sarcini pedagogice și de stat.

De aceea, eforturile depuse de colectivele pedagogice sovietice, care pot fi numite, pe bună dreptate, pioniere în opera de lichidare a repetenției și care constituie un exemplu de atitudine comunistă față de munca didactică, trebuie să devină un imbold și pentru cadrele didactice din țara noastră, astfel încît repetența să fie combătută și înlăturată definitiv din toate școlile.

VALENTINA FILIPESCU și ANA GANCIU

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

DIN EXPERIENŢA UNEI ŞCOLI SĂTEŞTI SOVIETICE ÎN EDUCAREA ELEVILOR ÎN SPIRITUL PATRIOTISMULUI SOVIETIC *

Sub îngrijirea Editurii de stat didactice şi pedagogice a apărut recent o nouă lucrare care ne împărtăşeşte din experienţa şcolii şi a pedagogilor sovietici. Este vorba de „Educarea elevilor în spiritul patriotismului sovietic", al cărei autor, V. A. Suhomlinski, este cunoscut pedagogilor din ţara noastră.

Definind patriotismul sovietic ca pe o noţiune complexă, autorul arată, în prima parte a lucrării, că există o legătură indisolubilă între patriotismul sovietic şi ideile politice dominante ale orînduirii socialiste, că educarea patriotică a elevilor presupune o strînsă concordanţă între sentimente, convingeri şi conduită. Acest fapt conferă patriotismului sovietic un caracter activ: „Patriotismul adevărat nu constă în admiraţia contemplativă a frumuseţilor naturii şi a vieţii fericite a poporului şi nici în delectarea sentimentală cu faptele de vitejie ale eroilor din trecut şi prezent, ci în munca plină de abnegaţie pentru a face şi mai puternică patria sovietică. Ideile patriotismului se răsfrîng în lumea spirituală a fiecărui om..., prind viaţă în faptele sale".

Prevederea din Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice că „în comportarea fiecărui om... ideile comuniste trebuie să se îmbine în mod organic cu faptele comuniste" [1] îşi găseşte pe larg oglindire în cartea lui V. A. Suhomlinski.

În această primă parte sînt analizaţi **factorii** sub a căror influenţă se formează chipul politic şi moral al constructorului comunismului, precum şi **metodele fundamentale de acţiune** asupra elevilor: convingerea prin intermediul cuvîntului şi activitatea practică.

Pornind de la faptul că educarea patriotismului sovietic în procesul muncii de fiecare zi şi înţelegerea scopurilor înalte ale acestei munci constituie importante sarcini educative ale şcolii, autorul acordă multă atenţie acestei probleme, ilustrînd-o cu numeroase exemple.

Problema educării patriotice a elevilor este pusă pe primul plan al întregii munci educative a şcolii socialiste, deoarece rolul patriotismului socialist creşte tot mai mult pe măsura înaintării societăţii pe drumul socialismului şi comunismului.

---

* **V. A. Suhomlinski:** „Educarea elevilor în spiritul patriotismului sovietic" (Din experienţa muncii unei şcoli rurale), E.S.D.P., 1961.

[1] **Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice** — proiect —, Ed. Politică, 1961, p. 130.

De aceea, adevăratul patriotism nu se manifestă numai prin fapte eroice, săvîrșite în momente excepționale, ci prin participarea activă, conștientă la munca simplă, obișnuită, de fiecare zi, determinată de înțelegerea contribuției personale la cauza comună.

După cum subliniază autorul, munca de educare patriotică a copiilor începe din cea mai fragedă vîrstă, din familie. Ea devine tot mai complexă în perioada școlarității, cînd se folosesc mijloace specifice particularităților de vîrstă ale elevilor.

Capitolul al doilea, și cel mai important, tratează problema **educării dragostei față de orînduirea socialistă.**

Ținînd seamă de faptul că trăsătura caracteristică a patriotismului socialist este faptul că este conștient, luminat de ideile comunismului, autorul insistă asupra necesității ca elevii să înțeleagă superioritatea orînduirii socialiste față de orînduirea capitalistă.

Copiii vin la școală cu o serie de noțiuni și reprezentări despre patrie, care au un caracter întîmplător, nefiind închegate într-un sistem. Învățătorul, pornind de la noțiunile și reprezentările pe care le au copiii, îi va conduce spre formarea unor reprezentări juste și cît mai complexe despre patria socialistă. Educarea sentimentelor patriotice la copiii de vîrstă școlară mică, afirmă autorul, începe de la formarea unor reprezentări despre patria socialistă, care au un rol important în formarea noțiunii de patrie, în îmbinarea proceselor de cunoaștere cu activitatea practică.

Exemplul învățătoarei M. N. Verhovinina, citat în lucrare, arată în mod convingător cum poate învățătorul, pornind de la noțiunile și reprezentările cu care vin copiii la școală, să-i conducă pe aceștia la formarea reprezentării de patrie, la formarea convingerilor și la o activitate practică și utilă societății. Folosind exemple sugestive și povestiri cu imagini apropiate de lumea sentimentelor și trăirilor copilărești, învățătoarea a reușit să antreneze pe toți elevii să sădească pomi, să strîngă spice și să colecteze fier vechi, convinși fiind că, în felul acesta, contribuie și ei la înflorirea și întărirea patriei sovietice.

Pentru dezvoltarea dragostei față de patrie este necesar ca elevii să cunoască bine și să aprecieze în mod just cuceririle poporului, să-și dea seama că acestea au fost obținute cu prețul unor mari jertfe, că viața poporului nu a fost totdeauna așa. Copiii vor înțelege superioritatea socialismului pe baza unor exemple concrete și a datelor comparative în legătură cu situația oamenilor muncii din țările capitaliste. În acest fel, ei vor ajunge să prețuiască mai mult viața fericită pe care o duc în socialism, să lupte pentru ca ea să devină și mai bună, să prospere patria.

Pentru evidențierea superiorității orînduirii socialiste, în lucrare se citează numeroase exemple de convorbiri organizate în diferitele clase ale școlii medii din Pavlîșskoe, convorbiri care îi ajută pe elevi să înțeleagă esența socialismului, democratismul și grija față de om a statului sovietic, rolul de conducător și îndrumător al partidului comunist.

Din lucrare se desprinde în mod clar că în munca de educare patriotică a elevilor, la care colaborează școala, organizația de tineret, familia, întreaga societate, un important rol îl are munca politico-ideologică.

În capitolul al treilea, V. A. Suhomlinski tratează problema **educării elevilor în spiritul prieteniei între popoare.**

Sentimentul patriotismului socialist cuprinde în sfera sa și este indisolubil legat de internaționalismul proletar. Folosind exemple din viața de fiecare zi și din trecutul istoric, autorul arată cum s-a născut și cimentat prietenia frățească a popoarelor U.R.S.S. El prezintă, în con-

tinuare, felul în care reușesc cadrele didactice să educe pe elevi în spiritul prieteniei între popoare, prin participarea la acțiuni comune de interes obștesc, prin cunoașterea culturii și trecutului acestor popoare, a contribuției lor la construirea socialismului și prin stabilirea de legături cu elevi aparținînd popoarelor frățești din țările socialiste.

Participarea elevilor la construirea comunismului — factorul cel mai important al educației patriotice — constituie tema unui alt capitol al lucrării. Din acest capitol se desprinde ideea că între activitatea practică a elevilor, orientarea lor ideologică și profilul lor moral există o strînsă legătură. Înarmîndu-i pe elevi cu ideologia comunistă și cu înțelegerea scopului înalt pentru care luptă comuniștii, școala sovietică, condusă de partidul comunist, îi educă să nu dea înapoi în fața greutăților, le trezește și le consolidează sentimentul demnității și al mîndriei.

Participarea elevilor la munca social-utilă, la munca productivă, este una dintre cele mai importante căi pentru educarea lor patriotică, în spirit comunist. Pentru ca această muncă să dea roade educative, trebuie să aibă o semnificație ideologică și o legătură nemijlocită cu construcția societății comuniste — subliniază autorul. El citează numeroase exemple de participare a școlarilor din Pavlîșskoe la munca productivă. Izvorîtă din convingerea fermă că prin aceasta contribuie la înflorirea patriei, munca lor nu se rezumă doar la unele activități practice, ci urmărește scopuri mai înalte, o productivitate sporită.

Din acest capitol rezultă că o mare valoare educativă o are evidența muncilor efectuate de fiecare colectiv sau detașament de pionieri, mai ales atunci cînd se face bilanțul acestei munci, după o anumită perioadă de timp. Diferitele activități mărunte, adunate zi de zi, dau un rezultat care capătă și mai mare însemnătate socială și face să crească valoarea acestor activități, aduc satisfacție morală celor care le-au efectuat.

După cum subliniază autorul, metoda hotărîtoare a educării elevilor în spiritul atitudinii comuniste față de muncă o formează participarea permanentă a acestora la munca în cadrul diferitelor colective care consolidează colaborarea tovărășească și conștiința răspunderii colective.

În lucrare se evidențiază, în același timp, faptul că la antrenarea elevilor în munca productivă trebuie să se țină seamă atît de vîrsta cît și de aptitudinile și înclinațiile acestora.

Educarea elevilor în spiritul dragostei față de patrie nu poate fi despărțită de **dezvoltarea dragostei față de natura acesteia**, deoarece natura exercită o puternică înrîurire asupra vieții spirituale, a gîndurilor și sentimentelor oamenilor. Natura are o puternică forță educativă, oferă desfătare estetică și inspiră la creație, determină la elevi dorința de a o înfrumuseța și schimba. Autorul se ocupă de modul în care cadrele didactice de la școala din Pavlîșskoe atrag pe elevi în cunoașterea naturii și le dezvoltă dragostea față de aceasta prin organizarea de lecții în mijlocul naturii, prin excursii, prin turism, prin antrenarea elevilor din clasele mici la îngrijirea plantelor și păsărilor. Cunoașterea naturii de către elevi contribuie, în același timp, la atragerea lor în muncile agricole.

Printre izvoarele dragostei de patrie, după cum se desprinde din cartea lui V. A. Suhomlinski, este și **dragostea pentru familie** — colectivul în care copilul dobîndește primele reprezentări cu privire la raporturile reciproce între oameni în societatea socialistă.

Un rol important în educarea patriotică a elevilor îl constituie însă **exemplul învățătorului**. Prin munca sa plină de abnegație pentru înflorirea patriei și prin legătura continuă cu viața poporului, prin

autoritatea pe care și-a cîștigat-o în munca de zi cu zi, învățătorul exercită o puternică influență asupra elevilor: „Învățătorul nu este numai omul care transmite elevilor o serie de cunoștințe — scrie V. A. Suhomlinski — ci și un militant social activ, cu interese care depășesc cu mult cadrul școlii. În învățător, elevii văd pe omul progresist al societății noastre".

Pentru a ilustra puterea exemplului învățătorului, V. A. Suhomlinski citează cazul lui N. I. Stepanov, fost profesor și director al școlii din Ivanovka, care, fără să fi săvîrșit fapte deosebite de vitejie, prin munca sa devotată pusă în slujba poporului, prin grija și atitudinea sa atentă față de om, prin pilda sa zilnică de îndeplinire a îndatoririlor sociale, și-a cîștigat stima, încrederea și respectul generațiilor de elevi pe care i-a îndrumat și călăuzit în viață.

Cartea lui V. A. Suhomlinski reprezintă un prețios îndreptar pentru învățătorii și profesorii din patria noastră, în munca de educare patriotică a tineretului școlar.

Ea prezintă experiența valoroasă a unor pedagogi sovietici, un bogat bagaj de metode și mijloace educative folositoare în munca de formare a tinerilor noștri în spiritul ideilor comunismului, al dragostei față de patria socialistă și de oamenii muncii de pretutindeni.

CONSTANTIN MINCĂ

ȘCOALA - INTERNAT ȘI STUDIEREA PERSONALITĂȚII COPIILOR *

Lucrarea pe care o prezentăm — apărută sub redacția cunoscutului psiholog sovietic L. I. Bojovici — este rezultatul unui studiu efectuat timp de doi ani (1957 și 1958) de către cercetătorii Institutului de psihologie al Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R., la care au participat și o serie de învățători și educatori de la școala-internat nr. 18 din Moscova.

Autorii au pornit de la premisa că studierea copiilor cu scopul de a cunoaște particularitățile lor psihice individuale și cauzele care au dat naștere acestor particularități este o sarcină deosebit de importantă, pe de o parte pentru tratarea individuală a elevilor în procesul instrucției și educației, iar pe de altă parte, pentru acumularea unui material prețios privind particularitățile de vîrstă ale elevilor, ceea ce duce la descoperirea legilor dezvoltării lor psihice. Autorii consideră că studierea aprofundată a diferiților elevi poate sluji și ca metodă de abordare a unor probleme psihologice complexe, care se pretează într-o mă-

* Psihologhiceskoe izucenie detei v școle-internate (Studierea psihologică a copiilor în școala internat), pod redakției L. I. Bojovici, Izdatelstvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1960.

sură mai mică cercetării experimentale propriu-zise, ca problema emoțiilor și a caracterului, de pildă.

Cartea cuprinde trei capitole: a) Studierea psihologică a copiilor și tratarea lor individuală în procesul educativ; b) Utilizarea caracterizărilor pedagogice ca mijloc pentru culegerea de date despre elevi; c) Studierea unor anumiți copii care prezintă dificultăți educative.

În primul capitol, autorii se referă în special la premisele teoretice ale cercetării și la posibilitățile deosebit de favorabile pe care le oferă școala-internat pentru studierea personalității copiilor. Se analizează, la început, specificul școlii-internat și avantajele educative pe care le prezintă în comparație cu școala medie obișnuită. Școala-internat permite într-o măsură mult mai mare să se constate eficacitatea diferitelor procedee pedagogice. Permanența ambianței școlare exclude posibilitatea influențelor dăunătoare, dar această situație reclamă în mod special atenția educatorilor, deoarece, pe lîngă posibilitatea educării sistematice a elevilor, există, cel puțin virtual, și pericolul unor greșeli sistematice.

Școala-internat presupune o viață de colectiv complexă și permanentă. Fiecare elev se găsește mereu în cercul celor de aceeași vîrstă, este supus acelorași impresii, asupra întregului colectiv se exercită aceleași măsuri educative. Activitățile din timpul liber capătă un rol deosebit de important pentru educația elevilor și sarcina organizării lor revine, în mod exclusiv, școlii. De asemenea, pentru asigurarea succesului la învățătură, timpul afectat pregătirii lecțiilor poate fi planificat rațional și utilizat cu maximum de eficiență.

Aceste avantaje oferite de școala-internat, în comparație cu școala medie obișnuită, au determinat colectivul de cercetare să studieze personalitatea elevilor în acest cadru.

Autorii arată că premisele teoretice ale cercetării au fost puse și rezolvate de psihologia sovietică. Un pas important în această direcție l-a constituit culegerea „Studierea elevilor în procesul instructiv-educativ" apărută sub redacția lui I. A. Kairov[1]. Pe lîngă valoarea ei practică, această lucrare contribuie la combaterea pedologiei, care rupe de fapt copilul de condițiile concrete în care el se formează. Dar în această lucrare sînt formulate numai principiile metodologice generale și nu se precizează situațiile pedagogice și psihologice concrete, pe baza cărora să poată fi motivată științific programa de studiere a copilului și să fie elaborate metodele concrete ale acestei studieri.

Propunîndu-și căutarea metodelor de studiere psihologică a copiilor și precizarea naturii psihologice a fenomenelor pedagogice pe care le are de rezolvat educatorul în procesul instruirii și educării copilului, autorii s-au preocupat de următoarele aspecte: a) studierea tuturor elevilor din școala-internat; b) studierea psihologică amănunțită a acelor copii care, din anumite motive, ridică probleme educative.

Primul aspect este tratat în capitolul II al lucrării, cel de-al doilea, în capitolul III.

Studierea temeinică a tuturor elevilor unei școli se realizează cel mai bine prin întocmirea caracterizării lor pedagogice. De aceea, autorii au consacrat capitolul II („Utilizarea caracterizărilor pedagogice ca mijloc pentru culegerea de date despre elevi") analizei acestei probleme.

Cercetarea caracterizărilor pedagogice existente a scos la iveală o serie de lipsuri importante, care derivau în special, din caracterul exclusiv descriptiv al

[1] „Izucenie uciașcihsia v proțesse ih vospitania i obucenia", pod red I. A. Kairov, Izd. A.P.N., R.S.F.S.R., 1947.

caracterizărilor. Considerînd acest lucru insuficient pentru cunoașterea aprofundată a personalității copiilor, autorii au elaborat un nou sistem de cerințe după care să se alcătuiască aceste caracterizări. Ele trebuie, în primul rînd, să lămurească **motivele** care au dat naștere unei anumite particularități. Deoarece studierea elevilor trebuie să se efectueze concomitent cu instruirea și educarea lor, caracterizările vor cuprinde, în al doilea rînd, **sarcinile educative** și **mijloacele** prin care se rezolvă. În sfîrșit, pentru a avea eficiență, caracterizările pedagogice trebuie să aibă continuitate, adică ultima caracterizare să se bazeze întotdeauna pe cea precedentă.

Un deosebit interes prezintă analiza greutăților pe care le-au întîmpinat autorii cînd au trecut la întocmirea noilor caracterizări, pe baza cerințelor formulate inițial. S-a constatat, de exemplu, că sînt mai greu de stabilit motivele insuficiențelor din sfera morală a personalității copilului, datorită complexității problemei, care este încă puțin studiată în psihologie. De asemenea, s-a constatat că uneori este dificil de precizat sarcina educativă și metodele pedagogice cele mai potrivite pentru lichidarea lipsurilor în dezvoltarea personalității copilului.

Au fost întîmpinate greutăți mari și atunci cînd s-a pus problema aprecierii progresului realizat de elevi în dezvoltarea lor psihică, deoarece, așa cum remarcă autorii, pentru o asemenea apreciere încă nu există criterii obiective.

Învingerea tuturor acestor greutăți a dus la elaborarea unei metodici care permite stabilirea succeselor obținute de elevi nu numai la învățătură, dar și în dezvoltarea lor intelectuală, în formarea caracterului lor etc.

Caracterizările pedagogice just întocmite contribuie, în mod efectiv, la ușurarea muncii instructiv-educative din școală. Studierea acestor caracterizări, compararea lor, demonstrează că în munca educativă se obțin cele mai mari succese atunci cînd se realizează tratarea individuală a elevilor.

În mod special reține atenția metodica specială, elaborată de către colectivul de cercetare, prin care s-a urmărit **stabilirea nivelului de dezvoltare intelectuală** a elevilor, denumită „metodica studierii orizontului intelectual al copiilor". Ea constă dintr-o serie de întrebări al căror răspuns nu necesită, în mod obligatoriu, cunoștințe școlare: „Povestește ce știi despre pădure, despre mare, despre viața în sovhozuri și colhozuri" etc. Între avantajele acestei metodici remarcăm faptul că prin caracterul general al întrebărilor se elimină factorul „întîmplare", datorită căruia un elev poate să dea un răspuns bun, dar nesemnificativ pentru înțelegerea nivelului dezvoltării sale intelectuale.

Utilizînd metodica expusă mai sus, colectivul de cercetare a obținut un material prețios privind volumul de cunoștințe despre lumea înconjurătoare al elevilor din diferite clase. Pe această bază au putut fi precizate o serie de particularități ale reprezentărilor copiilor despre lumea înconjurătoare și ale intereselor lor. Au putut fi stabiliți indici cantitativi (bogăția și conținutul cunoștințelor, varietatea și lărgimea lor etc.) și calitativi (justețea, precizia și caracterul sistematic al cunoștințelor etc.) ai dezvoltării intelectuale a elevilor. În afară de aceasta s-au obținut date interesante și despre lărgimea intereselor de cunoaștere ale diferiților elevi. Prin utilizarea acestei metodici, caracterizările elevilor au devenit mai ample, iar concluziile pedagogice mai temeinice.

Analizînd în mod critic propria metodică aplicată, autorii consideră că aceasta are și unele deficiențe. Din experimentarea metodicii a reieșit necesitatea ca să fie prescurtată, iar întrebările delimitate.

Capitolul III al cărții — „Studierea unor anumiți copii care prezintă dificultăți educative" — atrage atenția în

special prin modul în care autorii pun și încearcă să rezolve problema educației copiilor considerați dificili. În studierea acestor copii s-a plecat de la greutățile concrete pe care le întîmpină profesorul în educarea unui anumit elev, care manifestă insuficiențe în dezvoltarea sa. Dar greutățile întîmpinate de educatori au fost diferite și colectivul de cercetare a trebuit să țină seama de acest lucru. S-a urmărit astfel studierea elevilor din unghiul motivelor care au determinat apariția insuficiențelor în dezvoltarea personalității fiecăruia.

În prima fază au fost strînse **o serie de date generale despre fiecare copil** care prezenta dificultăți la învățătură sau în comportament (vîrstă, an de studii etc.). Prin culegerea acestor date s-a urmărit să se stabilească „cînd anume și sub influența căror împrejurări au apărut aceste insuficiențe" (p. 53). Datele obținute au permis elaborarea unei serii de presupuneri privind cauzele anumitor particularități în dezvoltarea copilului. Studierea a continuat, urmărindu-se elucidarea acestor presupuneri.

Cele mai frecvente „plîngeri" ale educatorilor se referă fie la rezultatele slabe la învățătură, fie la indisciplina elevului. Din practică se știe că insuccesele la învățătură pot avea cauze diferite. Uneori este vorba de o atitudine nejustă față de învățătură, alteori elevul își însușește greu materialul predat. În aceste condiții este foarte necesară găsirea motivului care determină fiecare caz concret. Problema nu este simplă, deoarece motivele se întrepătrund și trebuie lămurit care dintre ele se află pe primul plan. De pildă, trebuie să cercetăm dacă greutățile întîmpinate de elev în însușirea cunoștințelor au dus la o atitudine negativă față de învățătură sau dimpotrivă, atitudinea negativă față de învățătură a dus la greutăți în însușirea cunoștințelor.

Mai departe, arată autorii, direcția cercetării depinde de motivul inițial al insuccesului constatate. Dacă este vorba de o atitudine negativă față de învățătură trebuie căutate cauzele care au dus la aceasta, dacă se constată însă o dezvoltare intelectuală insuficientă, atunci în studierea elevului trebuie să începem cu analiza sferei sale intelectuale. Pe baza cercetărilor întreprinse, autorii ajung la concluzia că greutățile întîmpinate de elevi la învățătură au la bază, în mod obișnuit, absența unor procedee și deprinderi de muncă intelectuală strict necesare pentru însușirea cunoștințelor care se predau la lecții.

Elucidarea cauzelor comportamentului necorespunzător al elevilor nedisciplinați s-a dovedit a fi mai complicată. După părerea autorilor, cea mai frecventă cauză a lipsei de disciplină trebuie căutată în deprinderile negative de comportament al elevilor. Cele 7 cazuri de elevi „dificili" analizate în lucrare întăresc concluziile autorilor, oferind, în același timp, un model concret de modul în care trebuie făcute astfel de studii.

Desigur, în lucrarea pe care o prezentăm nu se epuizează sfera problemelor pe care le ridică studierea psihologică a elevilor și acest lucru îl recunosc autorii. Se poate afirma, cu toată certitudinea, că tezele teoretice și concluziile practice la care au ajuns autorii sînt deosebit de valoroase și merită toată atenția din partea psihologilor și a pedagogilor. În viitor, în studierea personalității elevilor în vederea tratării lor individuale în procesul instructiv-educativ va trebui, după părerea noastră, să se țină seamă de problemele teoretice și practice pe care le tratează studiul întreprins de colectivul de cercetare de sub conducerea cercetătoarei sovietice L. I. Bojovici.

NICOLAE RADU

CĂRȚI NOI ÎN BIBLIOTECA CENTRALĂ PEDAGOGICĂ

VMESTE S RODITELIAMI DOȘKOLNIKOV (Împreună cu părinții preșcolarilor). Pod redakției T. A. Markovoi, Moskva, Izdatelstvo Akademii pedagogiceskih nauk R.S.F.S.R., 1961, 72 p.

Articolele din lucrare sînt scrise de educatoare, pe baza experienței îndelungate în munca cu preșcolarii.

G. I. Arhangelskaia în articolul: „Să ajutăm familiei să pregătească copiii pentru școală" expune modul în care s-a desfășurat activitatea educativă experimentală cu copiii de 6 ani, care se pregătesc pentru școală. Aceste experiențe au fost inițiate de către Academia de științe pedagogice din R.S.F.S.R. într-o serie de școli și grădinițe de copii din Moscova.

Activitatea educatoarei G. I. Arhangelskaia a dat rezultate frumoase.

Toți copiii din grupa condusă de ea, intrînd în clasa I, au învățat cu succes, iubeau munca, erau disciplinați și atenți cu tovarășii lor. Autoarea și-a propus să lămurească o serie de probleme grele și foarte importante pentru mulți părinți cum sînt: educarea atenției copiilor și reeducarea copiilor încăpățînați și neascultători.

Arhangelskaia acordă o atenție specială educării la copii a inițiativei și a atitudinii conștiente față de sarcina primită. Toate aceste elemente sînt foarte importante în pregătirea copilului pentru școală.

Observațiile asupra elevilor din primele clase au arătat că lipsa acestor calități constituie o piedică pentru mulți copii. În școală intră adeseori copii cu o pregătire intelectuală corespunzătoare. Memoria și vorbirea lor sînt corect dezvoltate, ca și cunoștințele despre lumea înconjurătoare. Deși au învățat să citească și să scrie, dragostea pentru muncă nu le-a fost cultivată. Acești copii se joacă în timpul lecțiilor, nu țin seama de indicațiile învățătorului. Pedagogul trebuie să depună multe eforturi ca să înlăture aceste lipsuri. Îndreptarea greșelilor făcute în perioada preșcolară, ca orice reeducare, este o problemă dificilă care cere multă atenție și tact pedagogic din partea educatoarelor.

Al doilea articol, consacrat educării copiilor în spiritul cinstei și al adevărului, este semnat de L. N. Vinogradova.

Autoarea arată că deprinderile însușite în copilărie se caracterizează printr-o trăinicie deosebită. Ele influențează formarea caracterului omului, întreaga sa dezvoltare fizică, intelectuală și morală. De aceea, educarea copiilor în spiritul cinstei și al adevărului trebuie începută din cea mai fragedă copilărie, înainte de intrarea copilului în școală.

Adesea, rădăcinile comportamentului necinstit al omului matur trebuie căutate în copilăria sa și sînt un rezultat al educației nejuste, al greșelilor educative ale părinților. Pentru a crește copilul în spiritul cinstei și al dragostei de adevăr, părinții și educatorii trebuie să fie ei înșiși un exemplu de comportament moral.

Copiii spun minciuni, nu în mod intenționat ci, datorită lipsei lor de experiență sau a fanteziei. Trebuie totdeauna să lămurim cauza înșelăciunii. Să nu ne grăbim să reproșăm copilului minciuna. Trebuie să ținem seama de particularitățile de vîrstă, să fim înțelegători și prietenoși.

R. M. Borisova își consacră articolul educației prin muncă la copiii de 5 ani.

La această vîrstă, preșcolarii pot fi îndeajuns de pricepuți, de independenți. Dezvoltarea fizică generală a copilului de 5 ani, capacitatea lui de a face mișcări mai coordonate, mai precise și mai subtile și dezvoltarea intelectuală sînt la un nivel înalt în comparație cu anii anteriori.

Părinții trebuie să formeze la copii deprinderi de muncă încă din copilărie,

deprinderi care le ușurează activitatea în școală. Din observațiile învățătorilor reiese că greutățile pe care le întîmpină copiii din clasa întîi în însușirea scrisului, neglijența în îndeplinirea îndatoririlor, încetineala excesivă, neîncrederea în forțele proprii se datorează, în cea mai mare parte, educației greșite primite în familie, cînd părinții scutesc pe copii de orice muncă.

Autoarea articolului arată, pe baza unor fapte convingătoare, cît de mult influențează asupra profilului moral al copilului activitatea de autoservire și munca pentru colectivul din grădiniță sau în ajutorul familiei.

În articolele din lucrare, autoarele — educatoare cu multă experiență — arată cum împreună cu părinții au pregătit copiii pentru școală, le-au cultivat anumite sentimente, le-au format deprinderi de comportare corectă.

Colaborarea strînsă dintre educatoare și părinți a dus la rezultate bune. Lipsa unei colaborări și cerințele uneori contradictorii, pe care le au față de copil grădinița și părinții, pot influența negativ asupra sistemului său nervos, îngreunînd mult procesul educativ.

În lucrare sînt prezentate cîteva exemple de neconcordanță între educația din familie și cea din grădiniță și urmările acesteia.

Culegerea prezentată este destinată părinților, educatoarelor și învățătorilor care predau în primele clase.

ROL IGRÎ V DETSKOM SADU (Rolul jocului în grădinițele de copii). Pod redakției A. P. Usovoi, Izdatelstvo Akademii pedagogiceskih nauk R.S.F.S.R., Moskva, 1961, 152 pag.

În culegerea de față se prezintă un aspect dintr-o cercetare, în legătură cu jocul în grădinița de copii, efectuată de sectorul de educație preșcolară al Institutului de teoria și istoria pedagogiei de pe lîngă Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R.

În studiile din culegerea respectivă se explică importanța pedagogică a jocurilor didactice și de mișcare și se enunță unele probleme de ansamblu asupra principalelor tipuri de jocuri ale preșcolarilor. Totodată, în articole se explică importanța tipurilor de jocuri în organizarea vieții și activității copiilor. A. P. Usova examinează locul pe care-l ocupă jocul în organizarea vieții copiilor în grădinița de copii, sarcinile educative ale jocurilor și rolul educatoarei în dirijarea jocului.

E. I. Radnia în studiul „Rolul jocurilor didactice în organizarea vieții copiilor și conducerea lor pedagogică" arată cum pot fi utilizate cu succes calitățile didactice ale jocului și totodată dezvăluie importanța acestor jocuri pentru însușirea normelor morale de către copii.

În studiul — „Jocurile de mișcare în organizarea vieții copiilor și conducerea lor pedagogică" — A. I. Bikova se ocupă de rolul jocului de mișcare în formarea personalității copilului.

Culegerea cuprinde și studiul semnat de E. I. Karzakova „Jocurile și materialul de joc în grădinița de copii".

GESELLSCHAFTSSPIELE IN KINDERGARTEN UND FAMILIE (Jocuri de societate în grădinița de copii și în familie), Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1960, 115 pag.

Lucrarea cuprinde o culegere variată, bogată și bine sistematizată de jocuri pentru copii, destinată atît grădinițelor de copii cît și familiilor.

Culegerea are patru capitole: jocuri în cerc, jocuri la masă, jocuri pentru petreceri, jocuri cu degete.

În fiecare capitol, jocurile sînt grupate după rolul lor în dezvoltarea copilului: dezvoltarea organelor de simț, fixarea cunoștințelor, dezvoltarea atenției, a spiritului de observație, a memoriei, a dibăciei. Unele jocuri sînt însoțite de ilustrații.

VICTORIA POPOVICI

LUCRĂRI PEDAGOGICE APĂRUTE ÎN 1961

PEDAGOGIE

Probleme generale

* * * „Curs de pedagogie". Curs universitar cu un cuvînt înainte de prof. dr. Stanciu Stoian, E.S.D.P., 1961, 368 pag.

Manasia Virginia, Boştină Maria-Ioana: „De la grădiniţă la şcoală", E.S.D.P., 1961, 150 pag.

* * * „Munca profesorului diriginte" — Proiect experimental, E.S.D.P., 1961, 166 pag.

* * * „Pedagogia" — proiect experimental pentru institutele pedagogice de învăţători, sub redacţia A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache, E.S.D.P., 1960, 460 pag.

Taiban M., Bernîtchi M., Chircev E., Andreescu Fl.: „Pedagogia preşcolară" — proiect de manual pentru şcolile pedagogice de educatoare, E.S.D.P., 1961, 435 pag.

Tîrcovnicu V.: „Munca educativă în internate", E.S.D.P., 1961, 180 pag.

Probleme metodice

Chiosa G. C.: „Metodica predării limbii şi literaturii romîne". Curs universitar litografiat, E.S.D.P., 1961, 292 pag.

Demetrescu Viorica, Titel Andor: „Predarea limbii romîne în clasele V—VII — şcoli cu limba de predare maghiară", E.S.D.P., 1961, 300 pag.

Institutul de ştiinţe pedagogice: „A magyar nyelvtan tanitasanak modszertana az V—VII, osztalyban, sub redacţia Bántó Magdalena, E.S.D.P., 1961, 402 pag.

Educaţia în familie

Belea Gh.: „Cum să ne ajutăm copiii la învăţătură". Colecţia „În ajutorul părinţilor", E.S.D.P., 1961, 84 pag.

Păunescu C.: „Întîmplări de fiecare zi". Colecţia „În ajutorul părinţilor", E.S.D.P., 1961, 156 pag.

Vlădescu Luiza: „Ce-ar putea să spună ei". Colecţia „În ajutorul părinţilor", E.S.D.P., 1961, 44 pag.

Istoria pedagogiei

Cristea Ilie: „Articole" (1923—1936), Ed. Politică, 1961.

Dinu Constantin, Gartenberg Leontina: „Învăţămîntul în presa progresistă şi de partid (1872—1944)", Index bibliografic selectiv, E.S.D.P., 1961, 218 pag.

Institutul de ştiinţe pedagogice: „Din istoria gîndirii pedagogice universale — Antologie", vol. I, E.S.D.P., 540 pag.

Institutul de ştiinţe pedagogice: „Istoria pedagogiei" — manual pentru institutele pedagogice, partea a II-a, E.S.D.P., 1960, 240 pag.

PSIHOLOGIE

Institutul de științe pedagogice: „Probleme de defectologie și psihopatologie", vol. II. Culegere de articole sub redacția prof. Roșca Al. și prof. Zörgö B., E.S.D.P., 1961, 180 pag.

Popescu Neveanu P.: „Tipurile de activitate nervoasă superioară la om", Ed. Academiei R.P.R., 1961, 448 pag.

* * * „Psihologia copilului preșcolar", manual pentru școlile pedagogice de educatoare, sub redacția Chircev A., Roșca M., E.S.D.P., 1961, 250 pag.

Slama-Cazacu Tatiana: „Dialogul la copii", Ed. Academiei R.P.R., 1961, 165 pag.

TRADUCERI PEDAGOGIE

Probleme generale

* * * „Bazele educației comuniste" — manual, Ed. Politică, 1961, 464 pag.

Boldîrev N. I.: „Studii despre munca dirigintelui", E.S.D.P., 1961, 184 pag.

* * * „Culegere de articole cu privire la învățămîntul profesional și tehnic", E.S.D.P., 1961, 204 pag.

* * * „Din experiența școlilor sovietice pentru tineretul muncitoresc". Culegere de articole, E.S.D.P., 1961, 316 pag.

* * * „Formarea spiritului colectivist prin muncă". Lecturi pedagogice. Sub redacția Gurova R. G., E.S.D.P., 1961, 88 pag.

Gmurman V. E.: „Disciplina în școală", E.S.D.P., 1961, 224 pag.

* * * „Organizarea și educarea colectivului de elevi". Sub redacția Boldîrev N. I., E.S.D.P., 1961, 452 pag.

* * * „Predarea lucrului manual în clasele I—IV". Culegere de articole, E.S.D.P., 1961, 216 pag.

* * * „Probleme de pedagogie specială". Culegere de articole traduse din publicațiile sovietice de specialitate, E.S.D.P., 1961, 240 pag.

Skatkin M. P.: „Despre bazele didactice ale legării instrucției cu munca practică a elevilor", E.S.D.P., 1961, 64 pag.

* * * „Sportul în școală". Lucrare metodică pentru secțiile colectivelor sportive din școli, E.S.D.P., 96 pag.

Suhomlinski V. A.: „Educarea atitudinii comuniste față de muncă", E.S.D.P., 1961, 380 pag.

Suhomlinski V. A.: „Educarea elevilor în spiritul patriotismului sovietic", E.S.D.P., 1961, 136 pag.

Educația în familie

Bogdanova O. S.: „Timpul liber al micului școlar". Colecția „În ajutorul părinților", E.S.D.P., 1961, 48 pag.

Prozorov G. S.: „Capriciile copiilor". Colecția „În ajutorul părinților", 1961, 36 pag.

Imlău Erich: „Este pregătit copilul pentru școală?", Colecția „În ajutorul părinților", E.S.D.P., 1961, 38 pag.

Istoria pedagogiei

Marx K. și *Engels Fr.:* „Despre educație și învățămînt", E.S.D.P., 1961, 380 pag.

Tolstoi L. N.: „Texte pedagogice", E.S.D.P., 1961, 438 pag.

PLANUL TEMATIC AL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1962

În anul 1962, REVISTA DE PEDAGOGIE va continua să se ocupe de transpunerea în viață a sarcinilor trasate școlii și cercetării pedagogice de cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn. O atenție deosebită va fi acordată problemelor educației comuniste, înarmării ideologico-politice a elevilor, legării învățămîntului de viață, de producție și școlii de 8 ani.

Pentru revistă va constitui o preocupare de seamă problema calității învățămîntului. De aceea, un loc însemnat vor ocupa în revistă articolele și studiile în legătură cu conținutul învățămîntului, precum și cu calitatea cunoștințelor și deprinderilor dobîndite de elevi în școală. Revista va lua în discuție unele programe școlare și modul cum reflectă ele progresul tehnico-științific.

Revista va dezbate mai pe larg unele probleme teoretice pentru a sprijini cadrele didactice în vederea ridicării măiestriei pedagogice. În acest sens, revista va acorda un loc însemnat problemelor de metodică, punînd accent pe necesitatea introducerii mijloacelor moderne în predare. Vor fi publicate, în special, articole despre experiența înaintată a acelor cadre didactice care folosesc în procesul de învățămînt filmul, diafilmul, magnetofonul etc.

Revista va continua să publice articole, studii și monografii despre lupta pentru democratizarea învățămîntului după 23 August 1944, pentru crearea școlii noi, socialiste. De asemenea, se va ocupa, în continuare, de activitatea practică și ideile înaintate ale unor pedagogi din trecut. Publicînd materiale cu privire la istoricul învățămîntului dinainte și de după 23 August 1944, revista dorește să vină în sprijinul colectivului care lucrează la elaborarea tratatului de istoria pedagogiei românești.

În coloanele revistei vor apărea mai multe relatări asupra vieții științifice pedagogice din țară și de peste hotare.

Revista va prezenta mai pe larg literatura și presa pedagogică din țara noastră, din Uniunea Sovietică și din celelalte țări socialiste, precum și din alte țări ale lumii.

Redacția solicită colaborarea tuturor cadrelor didactice cu o experiență bogată în munca instructiv-educativă, a pedagogilor care lucrează la catedrele de pedagogie ale universităților și institutelor pedagogice, a cercetătorilor și a tuturor celor care au preocupări în domeniul școlii și pedagogiei. Planul tematic este doar un îndreptar pe care-l dorim mult îmbogățit cu studii și articole ale cadrelor didactice.

PROBLEMELE EDUCAȚIEI COMUNISTE

— Probleme ale educației elevilor în spiritul moralei comuniste.
— Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar.
— Formarea bazelor concepției științifice despre lume la elevi.
— Perfecționarea formelor muncii educative.
— Munca educativă în școala-internat.
— Problemele psihologice și pedagogice ale formării personalității la elevi.
— Munca educativă în școlile serale.
— Rolul organizației U.T.M. și al dirigintelui la educarea ideologico-politică a elevilor.
— Educația ateist-științifică a școlarilor de diferite vîrste.
— Dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor și problemele educației estetice.
— Formarea trăsăturilor de caracter ale omului de tip nou.
— Realizarea disciplinei la elevi: în școală, acasă și pe stradă.
— Rolul opiniei publice în educarea la elevi a unei atitudini juste față de societate.
— Munca școlii în orientarea profesională a elevilor.
— Educația politică a elevilor prin presa pentru tineret.

PROBLEMELE LEGĂRII ȘCOLII CU PRODUCȚIA

— Școala și progresul tehnic.
— Rolul muncii în producție în educarea atitudinii comuniste față de muncă la elevi.
— Rolul familiei în pregătirea elevilor pentru viață.
— Pregătirea teoretică și practică a elevilor din școlile cu instruire în producție.
— Educația prin muncă, calea legării școlii de viață, de producție.
— Contribuția muncii în producție la închegarea colectivului de elevi.
— Munca în producție și formarea gustului pentru frumos.
— Specificul legării învățămîntului de practică în școlile serale.
— Despre activitatea practică a elevilor din școlile medii cu instruire în producție.
— Aspecte psihologice ale legării învățămîntului de producție.
— Instruirea practică a elevilor din școlile profesionale și tehnice de construcții.
— Instruirea practică a elevilor din școlile profesionale și tehnice cu caracter textil.
— Instruirea practică agricolă a elevilor din școlile sătești.
— Legarea cunoștințelor de matematică, fizică, chimie și științele naturale, de viață, de producție.
— Predarea tehnologiei și desenului tehnic în școlile cu instruire în producție.

PROBLEME ALE ŞCOLII DE 8 ANI

— Baza psihologică a muncii instructiv-educative în şcoala de 8 ani.
— Particularităţile muncii metodice în şcoala de 8 ani.
— Analiza unor manuale pentru şcoala de 8 ani.
— Dezvoltarea unei corecte exprimări orale şi scrise a elevilor în şcoala de 8 ani.
— Coordonarea unităţii de cerinţe faţă de elevi în clasele experimentale ale şcolii de 8 ani.
— Specificul orelor de dirigenţie în clasele mici.
— Predarea şi asimilarea cunoştinţelor de ştiinţe naturale în şcoala de 8 ani.
— Predarea educaţiei cetăţeneşti în şcoala de 8 ani.
— Predarea limbilor străine în şcoala de 8 ani.
— Probleme ale predării muzicii, desenului şi educaţiei fizice de către profesori de specialitate în clasele I—IV.
— Predarea zoologiei în clasa a IV-a.
— Despre predarea caligrafiei şi a lucrărilor practice în clasele mici.
— Rezultatele predării pe specialităţi în clasele mici din şcolile săteşti.
— Rezultatele experimentului din şcolile în care învăţătorii predau pe grupe de obiecte de învăţămînt.
— Sarcinile institutelor pedagogice de 3 ani în lumina obiectivelor şcolii de 8 ani.
— Locul practicii pedagogice în pregătirea pedagogică a viitorilor profesori.
— Metodica desfăşurării practicii pedagogice la diferite specialităţi.

PROBLEME ALE TEORIEI PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

— Cerinţele pedagogice ale alcătuirii programelor de învăţămînt.
— Dezvoltarea tehnico-ştiinţifică şi conţinutul programelor de matematică, fizică şi chimie.
— Corelarea dintre programele de învăţămînt ale disciplinelor de cultură generală, tehnice şi activitatea practică.
— Formarea deprinderilor de muncă intelectuală la elevi.
— Stimularea spiritului de activitate independentă şi de muncă creatoare la elevi.
— Îmbinarea activităţii profesorului cu munca independentă a elevilor la lecţie.
— Problema tipurilor de lecţie şi a structurii lecţiilor în condiţiile în care se acordă o mai mare atenţie muncii independente a elevului.
— Orientarea ideologică a lecţiilor cu caracter ştiinţific.
— Dezvoltarea aptitudinilor generale de cunoaştere la elevi.
— Conţinutul orelor de dirigenţie, în funcţie de particularităţile de vîrstă.
— Organizarea timpului liber al şcolarului de vîrstă mijlocie.
— Folosirea mijloacelor audio-vizuale în predarea diferitelor obiecte de învăţămînt.

— Rolul inspecției școlare în îmbunătățirea continuă a procesului de învățământ.

— Munca directorului privind îndrumarea procesului instructiv-educativ din școală.

— Metodica orelor aflate la dispoziția profesorului.

PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR ȘI SPECIAL

— Educația estetică a copiilor preșcolari.

— Conținutul noii programe pentru învățământul preșcolar.

— Dezvoltarea sentimentului de prietenie la preșcolari.

— Metodica diferitelor activități obligatorii din grădiniță.

— Pregătirea copilului preșcolar pentru școală.

— Activitatea grădiniței și familiei în vederea îndreptării unor defecte psihologice și fiziologice ale copiilor.

— Specificul muncii educative cu elevii din școlile speciale.

— Rolul percepției tactile la nevăzători.

— Particularitățile limbajului copiilor oligofreni.

ISTORIA PEDAGOGIEI

— Lupta partidului pentru democratizarea învățământului după 23 August 1944.

— Activitatea pentru stîrpirea analfabetismului și ridicarea nivelului cultural al maselor populare.

— Cum a apărut și s-a dezvoltat educația prin muncă în țara noastră.

— Studii și monografii despre activitatea și ideile înaintate ale unor pedagogi romîni din trecut.

— Studii despre concepția pedagogică a lui J. J. Rousseau.

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA DE PESTE HOTARE

— Educarea elevilor din țările socialiste în spiritul păcii, respectului reciproc și prieteniei între popoare.

— Progresul tehnico-științific și dezvoltarea învățământului în țările socialiste.

— Cercetarea pedagogică și necesitățile construcției socialiste în țările prietene.

— Realizarea legăturii dintre învățământ și producție în țările socialiste.

— Probleme ale instrucției și educației copiilor în țările coloniale și în cele eliberate de sub jugul colonial.

— Lupta partidelor comuniste și muncitorești din țările capitaliste pentru un învățământ democratic, laic și științific.

— Instrucția și educația în țările capitaliste.

— Despre tendințele revanșarde în educația copiilor din țările imperialiste.

— Anticomunismul și educația nesănătoasă a elevilor din țările capitaliste.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

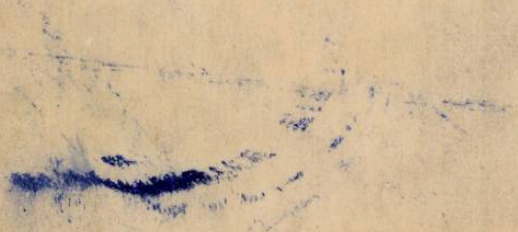
Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învățământului — c. 3158



REVISTA DE PEDAGOGIE

biu-Bariţiu 5
blioteca orasen.
T 3922

TITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

2

ANUL XI 1962

EDITURA DE STAT DIDACTICA ŞI PEDAGOGICA

1964
1990
97
- IUL. 2005
11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Conf. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE;* Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN;* Prof. univ. *BOTEZ EMIL;* Inv. *BUGA ELENA;* Educ. *CARABELA MARIA;* Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE;* Conf. univ. *DANCSULY ANDREI;* Prof. *DRAGOMIRESCU ION;* Conf. univ. *GIURGEA MARIA;* Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL;* Prof. *NEGULESCU ANGELA;* Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* redactor șef

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

6186

3922.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 2 *Februarie 1962*

2022

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI — Pag.

ANA TUCICOV-BOGDAN şi PAULA STOLERU CONSTANTINESCU: Rolul definiţiei şi al regulii gramaticale în generalizarea conştientă a fenomenului gramatical la elevi 5

RAREŞ MARINESCU: Dezbaterea problemelor de viaţă în munca educativă cu clasa 20

MIHAI EPURAN şi GHEORGHE GHIŞOIU: Particularităţile învăţării unui exerciţiu de gimnastică prin folosirea unor mijloace intuitive şi verbale 31

N. C. ENESCU: Un manuscris de pedagogie la începutul secolului al XIX-lea în Moldova 41

PROBLEME ALE ŞCOLII DE 8 ANI

CORNELIA MARINESCU şi MARIN VIŞAN: Unele probleme pedagogice desprinse din consfătuirile regionale privind sistemul de predare pe obiecte de către profesori la clasele mici 52

VASILE POPEANGA: Mijloace de realizare a unităţii pedagogice în şcoala de 8 ani 64

ŞCOALA ŞI PRODUCŢIA

NICOLAE DINU: Organizarea cabinetelor tehnice în şcolile de cultură generală 73

EUGEN RIPA: Dulapul metodic şi folosirea lui de către profesori şi maiştri-instructori în şcolile profesionale şi tehnice 81

SCHEMMEL GUNTER: Legarea teoriei cu practica prin orele de tehnologie în şcolile profesionale 90

CONSULTAŢII — DISCUŢII

IRINA VOICHIN: Predarea temei „Concepţia evoluţionistă a lui Ch. Darwin în lumina materialismului dialectic" 95

ALEXANDRINA IONESCU: Despre educarea copiilor preşcolari în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar . . . 103

DE PESTE HOTARE

ALEXANDRU ROŞCA: Republica Cuba — teritoriu eliberat de analfabetism 115

IOSIF I. GABREA: Anul 1961 — anul educaţiei în Cuba 117

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

STELIANA NASTASESCU: O lucrare privind munca profesorului diriginte 119

I. I. G.: Metodici pentru profesorii din Republica Democrată Germană şi „Kleine Pädagogische Enzyclopädie" (Mica enciclopedie pedagogică) 125

5815

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 2 XI-й год — Февраль 1962

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Анна Тучков Богдан и Паула Столеру Константинеску: Роль определения и грамматического правила в осознании грамматического явления у учеников. 5
Рареш Маринеску: Обсуждение жизненных вопросов в воспитательной работе с классом 20
Михай Эпуран и Г. Гишою: Особенности обучения физкультурным упражнениям, применяя наглядные и словесные средства 31
Н. К. Энеску: Рукопись по педагогике в начале XIX-го столетия в Молдавии . 41

ВОПРОСЫ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

Корнелия Маринеску и Марин Вишан: Некоторые педагогические вопросы, поднятые на областных совещаниях, относительно системы предметного обучения в младших классах 52
Василе Попэнгэ: Приёмы осуществления педагогического единства в восьмилетней школе 64

ШКОЛА И ПРОИЗВОДСТВО

Николае Дину: Организация технических лабораторий в общеобразовательных школах 73
Еужен Рыпэ: Методический шкаф и пользование им учителями и мастерами профессиональных школ 81
Шемиел Гунтер: Связь между теорией и практикой на уроках технологии в профессиональных школах 90

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ

Ирина Войкин: Преподавание темы „Эволюционное представление Ч. Дарвина" в свете диалектического материализма 98
Александрина Ионеску: Воспитание у дошкольников социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма 103

ЗА РУБЕЖОМ

Александру Рошка: На территории Кубы нет безграмотных . . . 115
Иосиф Габря: 1961-й год — год воспитания и на Кубе 117

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Стелиана Нэстэсеску: Труд в связи с работой классного руководителя . 119
И. И. Г.: Методики для учителей в Германской Демократической Республике и „Малая педагогическая энциклопедия" 125

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DE SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année nr. 2 — *Février 1962*

SOMMAIRE

Pag.

ÉTUDES ET RECHERCHES

Ana Tucicov - Bogdan et *Paula Stoleru Constantinesco:* Le rôle de la définition et de la règle grammaticale dans la généralisation consciente du phénomène grammatical chez les élèves 5

Rareș Marinescu: Débat portant sur les problèmes de la vie dans le travail éducatif en classe 20

Mihai Epuran et *Gh. Ghișoiu:* Particularité de l'apprentissage d'un exercice de gymnastique par l'utilisation de certains moyens intuitifs et verbaux . . 31

N. C. Enescu: Un manuscrit de méthodologie et de pédagogie au début du XIX-e siècle, en Moldavie 41

PROBLÈMES DE L'ÉCOLE DE 8 ANS

Cornelia Marinescu et *Marin Vișan:* Quelques problèmes pédagogiques discutés aux réunions régionales portant sur le système d'enseignement par objets à la charge des professeurs spécialistes dans les petites classes . . . 52

Vasile Popeangă: Quelques moyens pour réaliser l'unité pédagogique dans l'école de 8 ans 64

L'ÉCOLE ET LA PRODUCTION

Nicolae Dinu: L'organisation des cabinets techniques dans les écoles de culture générale 73

Eugen Ripă: L'armoire méthodique et son utilisation par les professeurs et les contremaîtres instructeurs dans les écoles professionnelles 81

Schemmel Gunter: La théorie liée à la pratique par les heures de technologie dans les écoles professionnelles 90

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Irina Voichin: L'enseignement du thème „La conception évolutionniste de Ch. Darwin" à la lumière du matérialisme dialectique 95

Alexandrina Ionescu: L'éducation du patriotisme socialiste et de l'internationalisme prolétaire dans l'enseignement gardien 103

DE L'ÉTRANGER

Alexandru Roșca: Cuba, territoire élibéré d'analphabétisme 115

Iosif Gabrea: 1961, „l'année de l'éducation" en Cuba 117

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Steliana Năstăsescu: Une étude portant sur le travail du professeur chef de classe 119

I. I. G.: Manuels de méthodologie pour les enseignants de la République démocratique allemande et „Kleine pädagogische enzyklopädie" (La petite encyclopédie pédagogique) 125

STUDII ȘI CERCETĂRI

ROLUL DEFINIȚIEI ȘI AL REGULII GRAMATICALE IN GENERALIZAREA CONȘTIENTĂ A FENOMENULUI GRAMATICAL LA ELEVI

ANA TUCICOV BOGDAN și
PAULA STOLERU CONSTANTINESCU
Catedra de Psihologie
Universitatea C. I. Parhon
București

In gramatică, la fel ca și în celelalte științe, definițiile redau în mod sintetic și generalizat trăsăturile esențiale, caracteristice unei categorii de fenomene — ele generalizează însușirile specifice fenomenelor gramaticale din structura limbii.

Dar definițiile gramaticale se deosebesc radical, prin gradul lor înalt de abstractizare, de celelalte definiții întîlnite în școală, la studiul botanicii, al zoologiei, geografiei etc. Definițiile în gramatică generalizează laturi ale materialului verbal, acesta însuși fiind abstractizat și superior generalizat.

Cercetările efectuate de D. N. Bogoiavlenski, S. F. Juikov, A. M. Orlova, N. P. Ferster ș.a.[1] analizează aspectele proprii însușirii gramaticii în școală, printre care și particularitățile caracteristice care derivă din specificul noțiunilor de gramatică, acestea fiind considerate adevărate „abstracțiuni ale unor alte abstracții" (Bogoiavlenski).

Caracteristic pentru definițiile și regulile gramaticale este și faptul că ele se desprind din practica gramaticală spontan însușită de elev și care premerge învățării cunoștințelor teoretice de gramatică. Aceasta înseamnă că regulile și definițiile din sistemul gramaticii se elaborează la școlar în cadrul unei practici gramaticale de scriere și vorbire relativ corectă.

Prin însușirea definițiilor — care indică ce sînt fenomenele gramaticale — și pe măsura învățării regulilor — care generalizează moduri

[1] „Voprosi psihologhii usvoenia gramatiki i orfografii", vol. I, sub red. *D. N. Bogoiavlenski*, AP. N. 1959 și „Psihologhiia usvoenia gramatiki i orfografii, vol. II, red. *D. N. Bogoiavlenski*, AP. N. M., 1961.

de a opera gramatical cu elementele limbii — elevii ajung să conştientizeze sub raport gramatical materialul limbii.

În procesul învăţării gramaticii, ei reuşesc să înţeleagă aspectele gramaticale ale cuvintelor şi pătrund conştient atît relaţiile gramaticale din vorbirea sau scrierea proprie cît şi din limbajul altor persoane.

Din punct de vedere psihologic, acest drum — de la „gramatica practică", empiric însuşită de copil o dată cu învăţarea vorbirii, la cunoaşterea teoriei gramaticale — constituie o trecere specifică de la spontan la conştient în învăţare.

Însuşirea cunoştinţelor în procesul de învăţămînt se realizează în mod activ. Gîndirea elevilor „reelaborează" generalizările şi le sistematizează în mod corespunzător. Şi la învăţarea gramaticii, cunoştinţele trec printr-un proces activ de „reelaborare" [1] în gîndirea elevilor. Legile, definiţiile şi regulile gramaticale, ca forme abstracte cu care la un moment dat operează gîndirea, sînt rezultatul unor astfel de reelaborări.

Procesul de constituire a definiţiilor presupune întotdeauna o activitate de analiză şi de sinteză complexă în gîndire, presupune relevarea a ceea ce este esenţial şi general pentru o categorie de fenomene şi — în acelaşi timp — precizarea notelor lor specifice, deosebitoare.

Este vorba, prin urmare, de un proces analitic de confruntare şi abstragere a notelor esenţiale din fenomene, cu generalizarea conştientă a acestor însuşiri, în forma dezvăluirii genului proxim şi a diferenţei specifice din fenomene.

O definiţie, cît de sumară, a fenomenului implică neapărat raportarea adecvată a acestuia la o categorie mai largă de fenomene şi precizarea apoi a trăsăturilor lui specifice, deosebitoare de trăsăturile altor fenomene din clasa în care l-am încadrat.

Acest proces de identificare şi generalizare a însuşirilor necesare definirii fenomenului gramatical şi în acelaşi timp suficiente pentru o determinare diferenţiată a lui este de o deosebită fineţe şi el trebuie anume format la elevi.

Modalitatea concretă de organizare şi conducere pedagogică a gîndirii şcolarului — în cadrul lecţiei — la elaborarea unor definiţii şi reguli ştiinţifice, eficiente în procesul învăţării, prezintă un interes practic şi metodico-pedagogic deosebit.

Definiţiile şi regulile gramaticale — conştient şi activ însuşite de către elevi — pot şi trebuie să devină diriguitoare în practica redării gramaticale a materialului verbal sau scris cu care ei operează.

Legat de această problemă, în cercetarea de faţă ne-am propus să adîncim două fapte mai deosebite: a) care este locul şi apoi rolul definiţiei şi al regulii gramaticale în generalizarea conştientă a fenomenelor de gramatică practic realizată în limbajul elevului; b) în ce se manifestă eficienţa cunoaşterii teoretice a regulii şi definiţiei gramaticale, atunci cînd elevul operează cu un material verbal nou întîlnit.

Se ştie, din practica şcolară, că elevii memorează cele mai multe reguli şi definiţii de gramatică cu o deosebită uşurinţă. Încă de timpuriu,

[1] Termen folosit cu sensul de prelucrare.

la lecțiile de limbă maternă ei reţin variatele denumiri morfo-sintactice ale fenomenelor gramaticale şi reuşesc — în clasele IV—VIII — să opereze analize adecvate atunci cînd au sarcina să identifice într-un text categoriile gramaticale învățate.

De asemenea, este cunoscut faptul că rezolvarea corectă a unor exerciţii de gramatică nu este totuşi un indiciu sigur că elevii au dobîndit şi o *gîndire gramaticală* şi că de acum încolo întreaga lor scriere şi vorbire în dezvoltare vor fi dirijate de cunoştinţele teoretice gramaticale asimilate de ei conştient şi în mod creator.

În genere, definiţiile pe care le învaţă şcolarii la gramatică se păstrează în gîndire sub forma unor sisteme de asociaţii elaborate la relaţii verbale. Sub forma unor sinteze mintale, mai mult sau mai puţin diferenţiate, ele capătă un caracter generalizator şi se includ parţial sau total în acţiunea gramaticală practică, fie cu rol declanşator sau reglator, fie — chiar mai mult — ca motivare internă a acestei acţiuni. Aşa, în analiza gramaticală a unui text, elevii din clasa a VII-a clasifică — determină gramatical mai mult sau mai puţin prompt şi corect — fiecare cuvînt. (Ei identifică cuvintele ca substantive, adjective, verbe etc. şi indică chiar determinările corespunzătoare în legătură cu modificările după conjugare sau declinare.) La întrebarea profesorului „de ce cuvîntul «mereu» — din propoziţia: «Ciocănaşul bate mereu...»" — este considerat ca adverb, elevul motivează: „El lămureşte înţelesul verbului «bate» şi e parte de vorbire neflexibilă". Aici, definiţia — prin notele ei — a motivat acţiunea gramaticală.

Ajunse în acest stadiu, definiţiile şi regulile de gramatică se manifestă sub forma unor acţiuni intelectuale [1], sub forma unor operaţii cu notele esenţiale ale fenomenului pe care l-au generalizat.

Analizînd faptele, relevăm nu numai un anumit specific al regulii gramaticale — care o deosebeşte de definiţia respectivei noţiuni gramaticale la care se referă — dar şi strînsa unitate dintre aceste două categorii de cunoştinţe. Astfel, definiţia determină (indică) ce este fenomenul în trăsăturile lui esenţiale, în timp ce regula concretizează acest esenţial în mod specific, fie pe direcţia modificărilor cu caracter general pe care le suferă fenomenul gramatical (de ex.: regula conjugării verbelor sau cea a declinării substantivelor), fie pe linia anumitor raporturi tipice ale fenomenului faţă de alte fenomene (de ex.: regula acordului dintre adjectiv şi substantiv, dintre predicat şi subiect etc.) sau reguli care concretizează definiţiile în aplicările lor practice (de ex.: regulile de ortografiere a substantivelor). Caracteristic însă, pentru toate genurile de reguli menţionate, este faptul că sînt derivate din determinările fenomenului cuprins în definiţie şi, asemenea ei, devin norme generalizate pentru acţiunea practică cu fenomenul dat. În gramatică, cele mai

[1] Aici acţiunea intelectuală este dată în accepţiunea pe care i-o dau psihologii sovietici *N. A. Leontiev, P. I. Galperin, Elkonin.* Vezi, Voprosi psihologhii, nr. 1/1957, nr. 5 şi 6/1959

multe reguli particularizează definițiile, traducîndu-le în acțiuni și operații ; tocmai de aceea regulile nu trebuie rupte de înțelegerea generalizată a fenomenelor gramaticale și tratate ca simple tehnici, înguste.

Mai mult decît atît, se constată practic că elevii înțeleg o regulă gramaticală — de pildă, regula rolului sintactic (a rolului de complement) al adverbului în propoziție numai după ce au însușit conștient fenomenul și definiția adverbului — ca parte de vorbire neflexibilă care întregește înțelesul verbului.

Tot astfel, ei aplică în mod adecvat regula scrierii substantivelor proprii și comune numai după ce au generalizat în prealabil în mod conștient definițiile acestor fenomene și le diferențiază în baza acestor generalizări.

Din păcate, în școală, regulile gramaticale nu pot fi predate întotdeauna ca o consecință stringentă, logică a definiției fenomenului. Important însă și totodată necesar este ca la însușirea conștientă a regulilor de gramatică și ortografie să se facă raportarea lor permanentă și cît mai largă la definirea fenomenelor respective și să se motiveze — cît mai mult posibil — regulile operărilor gramaticale cu legile, definițiile, generalizările fenomenelor gramaticale.

★

Experimentele pe care le-am efectuat au avut ca punct de plecare și ca bază teoretică concepția constituirii acțiunilor intelectuale, așa cum a fost ea formulată — pînă în acest stadiu — de A. N. Leontiev, P. I. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davîdov.

Ne-a interesat, deosebit, în ce fel se constituie acțiunea mintală cu regula și definiția unor fenomene gramaticale și cum se formează înseși abstracțiile gramaticale în trecerea de la deprinderi verbale practice la înțelegerea teoretică generalizată a fenomenului gramatical dat.

Cercetările s-au desfășurat în două școli — Școala medie nr. 10 din București și Școala de 8 ani din satul Voinești (Bîrlad) — la clasele III—VII, în anii școlari 1957/1958 și 1959/1960.

În cercetare au fost cuprinse în total șase clase cu aproximativ 250 de elevi, repartizați în clase experimentale de bază și grupe de control.

Problemele enunțate au fost urmărite pe variate categorii gramaticale și reguli, în conformitate cu conținutul programelor de limba romînă (atunci în vigoare) pentru clasele III—VII.

Metodele utilizate de noi au fost : observații sistematice efectuate cu ocazia desfășurării lecțiilor, studiul greșelilor gramaticale făcute de elevi (în timpul vorbirii și în compoziții), dar, în principal, ne-am folosit de experimentul natural pedagogic, sub forma *lecțiilor-experiment*, după cum am utilizat și procedeul analizei comparative a două moduri diferite de predare a cunoștințelor gramaticale.

În acest scop, am opus predării deductive a cunoștințelor gramaticale — practicate obișnuit de profesorul de specialitate — procedeul nostru experimental, dînd lecțiilor următoarea structură :

a) li s-au precizat elevilor notele definitorii (trăsăturile caracteristice) ale fenomenului gramatical care urma să fie generalizat și însușit de ei ;

b) aceste note au fost apoi identificate în exemplele gramaticale date pentru analiză — respectiv elevii trebuiau să opereze cu notele definitorii la analiza exemplelor date ;

c) după aceste operații elevii erau puși să verbalizeze operația cu notele definitorii ;

d) ulterior elevii erau puși să opereze în gînd cu aceste note definitorii și să le identifice în exemple și exerciții gramaticale noi.

În acest scop am construit exemple gramaticale și serii de probe privind însușirea noțiunii de „verb", a categoriei gramaticale „adverb", a noțiunilor de propoziții subordonate de cauză, scop etc.

Formarea noțiunii de verb la clasele IV—V se desăvîrșește, pe de o parte, prin însușirea conștientă a definiției complete și mai cuprinzătoare a acestui fenomen gramatical — ca parte de vorbire flexibilă, care indică acțiuni în desfășurare sau stări [1]..., iar pe de altă parte, prin operarea conștientă, variată și nuanțată cu definiția și regulile pe care le implică folosirea verbului.

Și pînă la această etapă elevii operează cu cuvinte care desemnează diferite acțiuni. În clasele mici ei însușesc o „definiție" elementară, îngustă, am putea spune „de lucru" — provizorie și generalizată la nivel de „cuvinte-acțiuni" pe care le săvîrșesc ființele sau lucrurile. O definiție gramaticală — deși sumară — se însușește abia în clasa a III-a.

În literatura sovietică (Bogoiavlenski, Orlova, Mencinskaia) găsim adesea semnalat fenomenul „semantismului naiv" caracteristic mai ales primelor clase sau de „hipnoză antigramaticală" a lexicului, cum se exprimă sugestiv Bogoiavlenski. Acest fenomen l-am întîlnit și la elevii noștri — în însăși înțelegerea noțiunii de activitate și a fenomenului mișcării. Folosind definiția sumară dată verbului (partea de vorbire care arată mișcare), elevii mici exclud din categoria de verb cuvintele : „stau", „aștept", „dorm", „ascult", „privesc".

La nivelul definiției elementare, regulile — acele modalități de a opera conform principiilor și legității interne a limbii — sînt trunchiate, extrem de puține la număr și neclare pentru elevi. Gîndirea concretă a elevilor din clasele mici nu poate cuprinde încă variatele modificări ale formei verbelor, flexiunea complexă, conjugarea după anumite reguli specifice limbii noastre.

În clasele IV—V, definirea mai largă, mai cuprinzătoare a verbului, cu implicarea tuturor fenomenelor care indică mișcarea, transformarea, starea activă sau ca un efect al unei acțiuni săvîrșite, permite gîndirii să extragă analitic relația gramaticală esențială pentru toate acțiunile și

[1] Vezi manualul „Gramatica limbii române", pentru clasa a V-a, E.S.D.P., 1956, pag. 132 și Manual de limba română pentru cl. a IV-a, E.S.D.P., 1961.

stările lucrurilor și să opereze astfel cu notele definitorii ale verbului.

Noua definiție, elaborată pe un material faptic mai amplu, asigură totodată și o diferențiere mai adîncită a regulilor de operare cu noțiunea de verb, folosirea mai nuanțată a lor — ceea ce psihologic exprimă o dinamică mai bogată în cadrul aceleiași noțiuni generalizată superior.

Regulile la care ne-am referit, legate de operarea cu noțiunea de verb, au fost: regula acordului verbului cu subiectul (substantiv sau pronume) de care este dependent; regulile flexibilității verbului după timp, număr, gen, persoană — respectiv regulile conjugării verbelor; reguli legate de funcția sintactică a verbului (regula verbului predicativ, regula verbului nepredicativ, regula verbelor auxiliare sintactice în construirea predicatului nominal în propoziție).

La aceleași grupe de elevi unde am urmărit în clasele precedente (clasa a II-a și a III-a) geneza noțiunii de verb [1], ne-am oprit asupra cercetării rolului definiției și al regulilor în operarea conștientă cu această noțiune, pînă la un punct constituită.

Pînă la însușirea definiției complete și cuprinzătoare a fenomenului gramatical „verb", cercetările noastre constată următoarele caracteristici în gîndirea elevilor mici (clasa a II-a și a III-a și în măsură mai mică la unii elevi de clasa a IV-a):

— Operarea conștientă cu noțiunea de verb se desfășoară exclusiv în cadrul cuvintelor-acțiuni care indică mișcarea — deplasarea sau schimbări evidente (acțiuni concrete).

— În exemplificările pe care le dau elevii, predomină acțiunile săvîrșite de oameni și numai în al doilea rînd vin denumirile de acțiuni săvîrșite de animale; sînt o excepție verbele care desemnează acțiuni mecanice săvîrșite de mecanisme tehnice și lipsesc cu desăvîrșire verbele privitoare la fenomenele naturii și la stări umane, deși astfel de cuvinte nu lipseau din vorbirea curentă a subiecților cercetați.

— Modul frecvent în care exprimă elevii verbele date este cel indicativ; timpul des folosit este prezentul și mai puțin timpul trecut; exprimarea frecventă este la persoana I și a III-a (numai în două cazuri au apărut exemplificări la persoana a II-a, dar și acelea au fost preluate din carte).

— Alături de fenomenele de „semantism naiv" semnalate, elevii mici (mai ales cei din clasa a II-a) omit din sfera noțiunii și forma negativă a verbelor, dată în expresii ca: „nu merge", „nu lucrează", „nu a cîntat" etc.

— Pînă și în clasa a IV-a, la analiza morfologică a textelor, formele verbului ca cele ale conjunctivului, condiționalului, imperativului și participiului sînt adesea omise, rămîn în afara operării. Semnificativ este faptul că în probele critice — atunci cînd subiecții erau solicitați anume să arate ce exprimă verbele date — ei derivau, din expresiile date, forma lor indicativă și abia după aceea le căutau explicația.

[1] Vezi *A. Tucicov-Bogdan* „Contribuții teoretice și experimentale la studiul gîndirii elevilor în procesul însușirii gramaticii limbii materne" (Autoreferat la disertație). Edit. M.I.C., 1959.

— Operația conformă cu regula gramaticală, dacă există, se desfășoară în baza unei practici corecte, spontan însușite (cu controlul frecvenței obișnuite: „așa se spune", „așa este corect", „așa zicem mereu"), iar operările inadecvate se supun unor corijări ocazionale și nu sînt dirijate mintal de cunoașterea unei legități, de cunoașterea principiului general sau a regulii.

Parte din aceste aspecte, îndeosebi ultimele din cele semnalate, le găsim caracteristice și la elevii clasei a IV-a, pînă la elaborarea definiției și însușirea regulilor respective.

Menționăm că, potrivit programei școlare, cunoștințele la acest capitol în clasa a IV-a sînt încă foarte sumare. Ele se amplifică și se dezvoltă concentric în clasa a V-a, unde și cercetările noastre dețin date și rezultate mai ample.

În prima etapă a cercetărilor, am insistat diferențiat la amîndouă clasele (a IV-a și a V-a), prin lecțiile de tip experiment natural pedagogic, asupra însușirii noțiunii de verb și a definiției gramaticale date acestei noțiuni.

Transpunînd în planul cunoștințelor gramaticale principiul operării de la început cu notele definitorii ale fenomenului (P. I. Galperin), noi am insistat — la predarea noțiunii de verb, adverb și a celorlalte categorii cercetate — asupra folosirii notelor esențiale, definitorii chiar la începutul familiarizării mai ample cu fenomenul dat. Practic se proceda astfel:

Se lua un text ilustrativ, un număr de șase propoziții scrise și distribuite elevilor sau scrise numai la tablă. După citirea și înțelegerea conținutului lor, se trecea la elaborarea noțiunii gramaticale respective. Astfel pentru generalizarea noțiunii „verb" erau date ca note definitorii: a) parte de vorbire flexibilă; b) care indică acțiuni în desfășurare, stări ale ființelor și obiectelor sau rezultate ale unor acțiuni. Și, în loc de identificarea obișnuită în școală a verbelor cu ajutorul întrebărilor: ce face? ce este... ce se întîmplă? etc. se introduceau în întrebare indicații care scoteau în relief notele definitorii ale fenomenului gramatical „verbul", și anume:

— Căutați care sînt cuvintele flexibile (se explică „schimbătoare", care se schimbă) în textul sau propoziția dată.

— Găsiți cuvintele flexibile care arată acțiuni, acțiuni neterminate sau acțiuni în desfășurare.

— Subliniați cuvintele care arată un rezultat al acțiunii săvîrșite.

De fiecare dată, aceste operări ale elevilor erau generalizate în cadrul cunoștinței de verb — se preciza faptul că ei identificau verbe și operau cu verbe ca fenomene care indică acțiuni, stări ale ființelor și obiectelor etc.

Dăm în continuare tabelul evoluției cunoștinței de verb în diferite faze ale învățării ei în școală, înainte și după generalizarea fenomenului prin definiția dată verbului.

Tabelul nr. 1

Situația operărilor cu cunoștința gramaticală „verb" la clasele III—V

Clasa	Nr. elevi	A. Înainte de generalizarea conștientă a definiției și a însușirii regulilor						B. După învățarea definiției și operarea unor exemple conform cu definiția și regulile învățate						Observații
		Operări corecte %	Fenomene de îngustare a conținutului noțiunii %	Generalizări intranoționale %	Fenomene de semantism naiv %	Motivații ale operațiilor în baza întrebărilor logice, de sens, %	Motivații prin relația gramaticală generalizată %	Operări corecte %	Fenomene de îngustare a conținutului noțiunii %	Generalizări „intranoționale" %	Fenomene de semantism naiv %	Motivații ale operațiilor pe baza întrebărilor logice, de sens, %	Motivații prin definiția și regula generalizată %	
III	42	26	42	25	58	82	4 (14 % nu motivează de loc)	43	28	12	21	58	35 (7 % nu motivează de loc)	*) Procentele sînt calculate pe totalul răspunsurilor obținute de la toate probele, pe clase de elevi, distinct în prima și a doua etapă a cercetărilor.
IV	39	49	26	17	14	52	46 (2 % nu motivează de loc)	58	19	10	8	40	58 (2 % nu motivează de loc)	
V	40	69	11	7	—	21	79	81	2	—	—	9	91	

Menționăm că — în statistica rezultatelor date în tabel — coloanele cuprinzînd operările corecte, fenomenele de îngustare a conținutului noțiunii și generalizările intranoționale nu epuizează totalul general al răspunsurilor date de elevi. Au rămas necuprinse de noi greșelile de altă natură și care nu interesează în analiza de față.

La citirea datelor procentuale în tabelul dat, constatăm o îmbunătățire calitativă a răspunsurilor și deci o dezvoltare evidentă a procesului de formare a noțiunii de verb, de la o clasă la alta.

Față de clasa a III-a, unde domină fenomene de semantism naiv în aprecierea fenomenului „verb" și unde operațiile cu această cunoștință sînt în proporție de 82% motivate în baza unor întrebări logice, de desprindere a sensului, la clasa a V-a fenomenele de semantism naiv dispar cu desăvîrșire, iar motivațiile — pe baza întrebărilor care vizează sensul — sînt abia în proporție de 21% înaintea predării definiției verbului și 9% după ce definiția completă a verbului a fost însușită. Sînt evidente aspectele comparative chiar la una și aceeași clasă în ceea ce privește calitatea și particularitățile înțelegerii fenomenului gramatical „verb" înainte de asimilarea definiției și a regulilor de a opera cu verbul și după însușirea acestor definiții și reguli.

Dacă înaintea generalizării fenomenului prin notele lui definitorii operarea cu verbul prin relația gramaticală generalizată era motivată de elevi abia în proporție de 4% (clasa a III-a), 46% (clasa a IV-a) și 79% (clasa a V-a), după însușirea conștientă și generalizarea adecvată a definiției și regulilor respective, motivările prin definiție și reguli generalizate au atins la clasa a III-a 35%, la clasa a IV-a 58% și la clasa a V-a 91%. În același timp, definițiile conștient însușite (la clasa a III-a — și a IV-a — definiții de lucru, provizorii, iar la clasa a V-a definiția gramaticală propriu-zisă dată verbului) au lărgit înțelegerea fenomenului gramatical, eliminînd în mare parte fenomenele de semantism naiv și generalizările intranoționale din cunoștințele elevilor.

În formarea noțiunii de adverb, la clasa a V-a și apoi în dezvoltarea ei amplă la clasa a VI-a, a fost urmărit procesul de generalizare treptată a notelor esențiale ale fenomenului, precum și locul definiției în cadrul acestui proces. Prin analiza unor propoziții în care erau date cuvinte — adverbe — s-au desprins și stabilit notele definitorii ale acestui fenomen gramatical și anume: — *parte de vorbire neflexibilă*, care *întregește înțelesul unui verb* și care arată caracteristica unei acțiuni, stări etc.

Aceste note definitorii, în loc să ajungă la elev după analiza exemplelor (la sfîrșitul lecției — așa cum se întîmplă de obicei) și să nu mai rămînă timp pentru drumul invers, de operare practică și mintală cu ele chiar la analiza exemplelor, au fost date de la început, prin stimularea gîndirii elevilor și prin activarea fondului lor de cunoștințe, de generalizări. La cererea profesorului, elevii au putut stabili — în baza operării cu noțiunile de „parte flexibilă" și „neflexibilă" — deosebirea dintre adverb și celelalte părți de vorbire învățate anterior (elevul P. N.,

clasa a V-a răspunde: „El, adverbul, este partea de vorbire neflexibilă, adică nu-și schimbă forma după gen, declinare, conjugare...“). S-a precizat deci prima notă esențială specifică adverbului — nota definitorie: „parte de vorbire neflexibilă“. S-a scris la tablă această primă notă definitorie și elevii au scris-o în caiete.

Pe baza relației gramaticale substantiv-adjectiv — cunoscute de elevi — s-a precizat caracteristica adverbului *de a întregi înțelesul verbului*. S-a stabilit, în acest fel, a doua notă definitorie a adverbului: „întregește înțelesul verbului“. Plecînd de la aceste note specifice și esențiale pentru adverb, s-a trecut la analiza unui material verbal concret. În analiza exemplelor date, elevii erau determinați să opereze activ și conștient cu aceste note esențiale, date inițial, și la care — de fapt — s-a ajuns tot prin activitatea elevilor, prin operarea cu cunoștințele anterioare și prin folosirea fondului lor de generalizări.

Acest fapt permitea orientarea în analiza activă a exemplelor și desprinderea generalului și esențialului manifestat în fiecare caz concret — particular. În rezolvarea sarcinilor date, elevii — operînd cu notele definitorii prin compararea practică a notelor scrise în caiet cu materialul concret prezentat — identificau cuvintele — adverbe. Să redăm modul de activitate practică și mintală a elevilor în analiza materialului concret folosit. În analiza exemplului „Ciocănașul bate mereu, iar copacul se dezghioacă de jos pînă sus“, elevii, trebuind să arate care cuvinte sînt adverbe, fac următorul raționament: „Cum bate ciocănașul?“ — mereu; cuvîntul „mereu“ este adverb, și elevul motivează prin note esențiale: el nu se poate conjuga, declina și lămurește verbul „bate“. Profesorul întreabă, în continuare: ce însușire a acțiunii exprimate de verb arată adverbul „mereu“?

Eleva E.R. răspunde: — „cum bate, adică mereu, ne arată modul cum bate“. Se stabilesc în acest fel și felurile adverbului (de mod, de timp, de loc). Profesorul a putut anticipa, într-o formă pregătitoare, această clasificare a adverbelor prin activizarea gîndirii elevilor atunci cînd a precizat cea de-a doua notă definitorie a adverbului — aceea de a arăta cum, unde, cînd se petrec acțiunile exprimate de verbe. Cu acest prilej, profesorul a făcut completarea că acțiunile nu se petrec la întîmplare — în afara unui anumit timp, loc, fel, calități etc. Apoi elevii au formulat concluzia: „acțiunea se petrece într-un anumit loc, timp și într-un anumit mod. Adverbul arată însușirile de timp, loc și mod ale acțiunii și indică anume aceste determinări și relații cu verbul“. La clasa a VI-a, această precizare a fost făcută de către elevi într-un mod reușit, manifestîndu-se o activă participare a gîndirii lor.

Elevii, operînd singuri cu notele esențiale în analiza exemplelor concrete, deduceau alte aspecte specifice adverbului și care derivau din notele lui esențiale.

În analiza exemplului „Eu cînt voios“, („noi cîntăm voios“) s-a lămurit faptul că adjectivele care lămuresc verbe devin adverbe. Se dădeau exemple ce cuprindeau situații conflictuale, iar elevii se descurcau prin operarea activă cu notele definitorii. Ei relevau aceste însușiri prin particularizarea lor

în fiecare exemplu concret, întotdeauna trebuind să justifice operația prin notele esențiale. Așa, de pildă, în analiza exemplului concret „Deodată sclipi lumina în geamuri", elevul, conform vechiului procedeu, este înclinat să pună întrebarea : unde sclipi ? — în geamuri și, deci, să considere „în geamuri" ca fiind adverb de loc. Dar, fiindcă își însușise procedeul de a acționa cu notele esențiale (care la acest nivel se mai menținea în forma sa desfășurată — punerea întrebărilor — și nu se petrecea încă interiorizat, iar justificarea prin notele esențiale se făcea cu voce tare), elevul justifica afirmația sa, corectîndu-se numaidecît : „el nu-i parte neflexibilă, este substantiv : se poate declina și atunci nu-i adverb".

S-a putut constata, în variate cazuri, că definiția fenomenului gramatical în procesul generalizării ocupă locul central și nu numai acel de încheiere, de culminare a procesului, cum pretinde didactica herbartiană.

În afara acestei operări conștiente cu definiția, elevii se opresc adesea numai la nivelul unor reprezentări ale fenomenului gramatical, reprezentări puțin elastice, cópii fidele ale modelului cuprins în exemplul analizat.

Rezultatul imediat al procedeului experimentat de noi în însușirea categoriilor gramaticale a fost acela că noțiunea abstractă cu definiția fenomenului au fost însușite în însuși procesul aplicării ei, iar memorarea formulării și temele aplicative pentru acasă nu au mai constituit o problemă pentru elevi.

Definițiile categoriilor gramaticale de verb și adverb au fost ușor însușite în clasă, întrucît elevii, operînd cu notele definitorii ale acestor categorii, le-au reținut după analiza a două sau trei exemple.

Notele definitorii exprimau însuși conținutul definiției pe care elevii, ulterior, cu ajutorul profesorului, îl formulau corect și cuprinzător, așa cum prevede manualul. Menționăm că indicarea notelor definitorii, potrivit procedeului nostru experimental, nu se identifică cu enunțarea inițială a definiției, așa cum o presupune vechea cale deductivă obișnuită în predare. Procedeul operării de la început cu notele esențiale ale fenomenului înlătură memorarea formală și însușirea mecanică a definițiilor gramaticale.

În cadrul lecțiilor organizate în acest fel, drumul spre generalizare conștientă a noțiunii gramaticale de verb sau adverb a fost un drum direct, mult scurtat și a rămas mult mai mult loc și timp în lecție pentru operarea conștientă practică cu cunoștința însușită.

Astfel, în desfășurarea lecției experimentale la care ne-am referit a rămas timp pentru rezolvarea următoarelor sarcini :

a) elevii au dat alte exemple de adverbe ;

b) li s-a dat un număr de verbe pentru a pune adverbele potrivite lîngă ele (de exemplu profesorul a spus verbul „urcă", iar elevii au adăugat „repede", „încet", „greu", „bătrînește" ; sau profesorul a spus verbul „cîntă", iar elevii au alăturat : „tare", „bine", „frumos" etc.) ;

c) elevii au găsit pentru o serie de cuvinte, considerate adverbe, cuvintele-verbe pe care să le poată lămuri.

Prin asemenea exerciții, chiar în cursul aceleiași lecții, relația „verb-adverb" devenea obiectul activității conștiente a elevilor și era activ însușită.

Rezultatele cele mai semnificative pentru valoarea principiului operării active cu notele esențiale, definitorii ale fenomenelor au fost obținute prin lecțiile-experiment la tema: subordonate de cauză, de scop și condiționale. Aceste noțiuni au fost predate comparativ, folosind procedeul inductiv obișnuit și procedeul nostru experimental. S-a lucrat cu o clasă de elevi (clasa a VII-a, școala Voinești) împărțită în două grupe, după criteriul nivelului la învățătură. La grupa unde elevii erau mai puțin pregătiți la gramatică, s-a lucrat după procedeul nostru experimental. La cealaltă grupă a fost folosit procedeul predării obișnuite în școală. Iată tabelul rezultatelor acestor lecții (tabelul 2).

Tabelul nr.

Grupele experimentale	Timpul general necesar desfășurării lecției	Timpul necesar pentru ajungerea la formularea definiției		Timp rămas pentru aplicarea noțiunilor în exerciții practice	Observații
		Timpul necesar analizei exemplelor concrete și generalizării definiției	Timpul necesar pentru predarea notelor definitorii și operării cu ele pînă la formularea definiției		
Grupa I, procedeu metodic obișnuit	45 minute	30 minute	—	10 minute	S-au predat 3 noțiuni; timpul este apreciat în medie generală
Grupa II, procedeu metodic experimental	30 minute	—	10 minute	Tot restul timpului s-a operat cu noțiunea și notele ei definitorii	

Deci, la prima grupă — în care aveam elevi mai puțin pregătiți la gramatică și cu care am lucrat folosind noul procedeu — am obținut rezultate superioare: după 30 minute am putut termina lecția cu convingerea că și-au însușit noțiunea. Acest fapt a fost confirmat și de lucrările lor de control, date ulterior.

În schimb, la grupa cealaltă, analiza exemplelor ne-a cerut timp mai mult și totuși definiția n-a putut fi formulată nici de elevii mai buni, ea urmînd să fie memorată acasă. Aceasta demonstrează faptul că nu întotdeauna analiza exemplelor, neînsoțită de orientarea inițială spre esențial

și de operare activă cu trăsăturile esențiale, este eficientă din punctul de vedere al posibilității de formulare a generalului și de înțelegere a laturii esențiale. În această situație, activitatea analitico-sintetică a gîndirii se desfășoară la un nivel mai scăzut și cu o productivitate sub nivelul celei cerute. În lecțiile obișnuit organizate, a fost necesar mai mult timp pentru analiza exemplelor și formularea concluziilor, a generalizărilor; această formulare se făcea greoi, chiar de elevii cei mai buni. Se întîmpla de multe ori ca formularea definiției să apară pentru elevi ca ceva cu totul deosebit de analiza materialului concret efectuată. În mersul predării obișnuite inductive, definiția și formularea esențialului apar rupte de analiza exemplelor particulare. Astfel, în clasa a VII-a (Școala medie nr. 10-București) la lecția cu tema: „subordonata condițională", deși s-au analizat multe exemple, iar după structura exemplelor date elevii puteau da și alte exemple noi, totuși, cînd a fost vorba de generalizarea și de cuprinderea esențialului în formularea definiției, acest lucru nu s-a putut face de către elevi, iar definiția a trebuit dictată, — urmînd a fi memorată acasă. Din acest motiv, probabil, mai sînt profesori de gramatică care cred, în mod greșit, că gramatica „nu se învață conștient, ci se memorează mecanic". Este vorba însă de un aspect deficitar al activității analitico-sintetice a elevilor în analiza materialului concret: această analiză este lipsită uneori de orientarea spre esențial, lipsind în acest fel și înțelegerea de către elevi a fiecărui exemplu concret ca particularizare a unui general — esențial. În analiza lucrărilor de control date la sfîrșitul lecțiilor-experiment, elevii din grupa unde am aplicat procedeul experimental încă de la terminarea lecției au putut da definiția corectă a fenomenului însușit și puteau concretiza noțiunea prin exemple construite după structura generalizată a materialului verbal, activ și conștient analizat de ei.

Mai mult decît atît, cu ajutorul definiției conștient însușite, ei au putut elimina exemplele structurate formal, pe același tip de conjuncții șablonizate, de felul: „însă", „pentru ca" etc. și au trecut la construcții noi de propoziții subordonate.

În cea de-a doua etapă a cercetărilor, ne-a interesat eficiența în timp a însușirii definiției și regulilor de operare cu fenomenul gramatical asimilat conștient.

Cu aceiași elevi s-au operat probe de identificare a categoriilor gramaticale în texte verbale noi; probe cu sarcina: arătați ce valoare gramaticală au cuvintele... din textul dat și ce reguli gramaticale legate de ele cunoașteți; exerciții de transpunere a verbelor din text la un alt timp, număr sau persoană; probe care solicită motivația operărilor gramaticale efectuate de elev (de tipul: de ce consideri că aceste cuvinte sînt adverbe? de ce numești această subordonată cauzală? etc.).

În toate aceste exerciții, superioare au fost rezultatele elevilor care au operat inițial cu notele definitorii și au însușit conștient definițiile și regulile respective.

În concluzie, constatăm că definiția fenomenului gramatical ajută la înțelegerea relațiilor gramaticale generalizate. Ea oferă elevilor posibilități mai largi în operarea conștientă cu fenomenul gramatical dat.

Definiția conștient și sistematic însușită de elev devine o motivație superioară în acțiune, un corectiv mintal eficient, implicat în operarea practică cu cunoștințele gramaticale.

Definițiile judicios organizate ajută la redarea gramaticală a unui material verbal nou, întîlnit de elevi la alte discipline și asupra căruia nu s-a făcut nici o exersare lingvistică-gramaticală specială. Acest rol al generalizărilor gramaticale, ca automatisme sintetice ale limbajului intern, trece dincolo de scopurile gramaticii limitate — scriere și vorbire corectă — și ajută la înțelegerea rolului generalizărilor gramaticale în dezvoltarea gîndirii coerente, adecvate și sistematice a elevului.

РОЛЬ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ГРАММАТИЧЕСКОГО ПРАВИЛА В ОСОЗНАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ У УЧЕНИКОВ

(Резюме)

Психологические исследования, касающиеся усвоения грамматики в школе устанавливают, между прочим, особенную роль грамматических знаний в формировании мышления учеников. Исходя из гипотеза, что действие с существенными признаками грамматических понятий из периода ознакомления учеников с грамматическим наглядным явлением, повышает действенность сознательного усвоения грамматики, авторы задались целью:

а) установить место и роль определения и грамматических правил в осознании грамматических явлений, разбираемыми учениками; и

б) исследовать результат сознательного усвоения отдельных определений и правил, касающихся категорий как: глагол, наречие, подчинённые предложения, в применении учениками к новому словесному материалу.

Авторы применяют собственный методический вариант урока — эксперимента психо-педагогического типа, основанный на принципе „умственных действий", формулированным Н. А. Леонтьевым и П. И. Гальперином.

Сравнительный анализ результатов посредством двух способов — обычное преподавание с индуктивной подачей грамматических определений, так, как практикуется ещё в школе и преподавание на основе действия с существенными признаками грамматических явлений — подчёркивает превосходство экспериментального способа авторов.

LE RÔLE DE LA DÉFINITION ET DE LA RÈGLE GRAMMATICALE DANS LA GÉNÉRALISATION CONSCIENTE DU PHÉNOMÈNE GRAMMATICAL CHEZ LES ÉLÈVES

(Résumé)

Les recherches psychologiques concernant l'apprentissage de la grammaire à l'école établissent — entre autres — aussi le rôle particulier que jouent les connaissances grammaticales dans la formation de la pensée des élèves.

Les auteurs partent de l'hypothèse qu'on réussit à augmenter l'efficience de l'assimilation consciente de la grammaire lorsqu'on opère avec les traits essentiels des notions grammaticales dès l'étape où l'on a rendu familier aux élèves le phénomène grammatical intuitif. C'est pourquoi ils se sont proposé :

a) d'établir le lieu et le rôle de la définition et de la règle grammaticale dans la généralisation consciente des phénomènes grammaticaux analysés par les élèves.

b) de chercher l'effet de l'assimilation consciente de certaines définitions et règles concernant les catégories de verbe, adverbe, proposition subordonnée lorsqu'il s'agit d'exprimer correctement au point de vue grammaire un matériel verbal nouvellement rencontré par eux.

Les chercheurs utilisent une variante méthodologique propre à l'épreuve expérimentale du type psycho-pédagogique qui repose sur le principe „des actions intellectuelles" formulé par N. A. Leontiev et P. I. Galpérine.

La supériorité évidente de la méthode expérimentée par les auteurs ressort de l'analyse comparative des résultats obtenus par les deux manières d'enseigner : l'enseignement ordinaire qui utilise la méthode inductive des définitions grammaticales encore en usage aujourd'hui et l'enseignement qui repose sur l'opération initiale des notes essentielles des phénomènes.

DEZBATEREA PROBLEMELOR DE VIAȚĂ IN MUNCA EDUCATIVĂ CU CLASA

Prof. RAREȘ MARINESCU
Săcele — Brașov

Școala are sarcina nobilă de a face educația comunistă a tineretului. Aceasta înseamnă a-l înarma cu cunoștințe, a-i forma o concepție materialist-dialectică despre lume, a-l educa în spiritul moralei comuniste, al atitudinii noi, comuniste față de muncă, în spiritul devotamentului față de cauza socialismului și al dragostei față de patrie, în spiritul dragostei față de frumosul din artă, natură și societate, a-l căli din punct de vedere fizic.

În Raportul de activitate la al III-lea Congres al P.M.R., tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a subliniat faptul că, o dată cu crearea bazei economice a socialismului și trecerea la etapa desăvîrșirii construirii socialismului în țara noastră, formarea și întărirea trăsăturilor morale ale omului nou, membru al societății socialiste, creșterea continuă a conștiinței socialiste a maselor dobîndesc o însemnătate deosebită. Lucrările Congresului al III-lea al U.T.M., subliniind importanța directivelor partidului cu privire la îmbunătățirea conținutului muncii educative în școli, au scos în evidență necesitatea cultivării trăsăturilor morale caracteristice omului de tip nou în rîndul tineretului și importanța dezbaterii problemelor educației comuniste de către cadrele didactice.

Această sarcină, care revine cadrelor didactice, corespunde uneia din cerințele cele mai actuale ale școlii, dacă ținem seama de implicațiile adînci pe care formele de muncă educativă cu clasa le au în munca școlară și de lipsurile ce se manifestă în acest domeniu. Este vorba, în primul rînd, de faptul că aceste forme de activitate cu elevii nu exercită întotdeauna o influență educativă puternică asupra acestora, nu ridică și nu dezbat problemele esențiale ale formării caracterului și ale educației în spiritul moralei comuniste.

Pe această linie, vom căuta să desprindem din munca educativă la clasele VIII—XI cîteva din problemele ridicării și îmbunătățirii unor forme de activitate cu clasa.

★

Procesul de învățămînt nu are numai un caracter instructiv, ci și educativ. Atît disciplinele științifice, cît și cele umaniste nu se opresc numai la sfera cunoașterii, ci exercită și o puternică influență educativă asupra elevilor, contribuind la formarea bazelor concepției materialist-științifice despre lume, a convingerilor comuniste, a trăsăturilor de caracter și însușirilor morale, a deprinderilor și obișnuințelor corespunzătoare, la educația multilaterală a tineretului școlar. O deosebită importanță o au și celelalte activități organizate în cadrul școlii sau în afara ei. Aceste activități multiple și variate întregesc cunoștințele, deprinderile și priceperile dobîndite în orele de clasă, consolidînd bazele concepției despre lume, convingerile și conduita morală a elevilor.

Una din sarcinile principale ale dirigintelui constă în organizarea acestor activități dinafara clasei, avînd grija permanentă de a asigura unitatea dintre convingerile morale și conduită în procesul formării personalității elevilor, evitînd mai ales folosirea unilaterală a influenței verbale în detrimentul deprinderilor dobîndite prin activitate.

Acolo unde predomină procedeele verbale în munca educativă, activitatea se desfășoară la întîmplare, fără o organizare corespunzătoare a experienței de viață a elevilor. Dar înlăturarea excesului de folosire a procedeelor verbale în munca educativă nu atrage după sine în mod spontan o desfășurare optimă a activității clasei. În general, tocmai practicismul îngust, desfășurarea la întîmplare a activității facilitează excesul de verbalism, care, la rîndul său, are drept urmare o dezorganizare și mai accentuată a activității practice.

Precum vedem, problema nu constă în folosirea unilaterală a uneia sau alteia din aceste două laturi ale muncii educative, ci în asigurarea corelației strînse dintre ele, în îmbinarea lor armonioasă, pornind de la rolul determinant, hotărîtor, al activității practice, care clarifică și întărește atît noțiunile și convingerile morale, cît și deprinderile corespunzătoare.

Dar tocmai pentru ca activitatea practică să nu se desfășoare la întîmplare, ci pe baza unor obiective precise, la atingerea cărora să ajungem printr-un complex de măsuri încadrate într-un sistem, este nevoie de o muncă teoretică, de cunoașterea și aprecierea reprezentărilor și noțiunilor morale, a normelor și principiilor moralei comuniste. Este necesar ca elevii din cursul mediu să cunoască bine noțiunile de bază ale moralei noastre, deoarece în această perioadă ei sînt frămîntați de problemele vieții. Manifestînd un interes dezvoltat pentru problemele de morală, dobîndind treptat maturitatea necesară, elevii de vîrstă școlară mare dovedesc o preocupare sporită pentru însușirea noțiunilor etice, precizarea și stabilirea legăturilor dintre diferitele noțiuni morale.

Pentru dezvoltarea reprezentărilor și noțiunilor etice, cît și pentru cunoașterea normelor și regulilor de conduită, a principiilor moralei comuniste, pe lîngă obiectele de învățămînt și orele de dirigenție, este necesar ca influența educativă să se exercite asupra elevilor în permanență, în scopul formării conștiinței socialiste la elevi. Pentru exercitarea acestei influențe educative există forme de organizare a muncii educative pe

care pedagogul sovietic N. I. Boldîrev, în cartea sa „Munca dirigintelui", le înglobează în capitolul „Munca frontală cu clasa" : discuții, adunări, convorbiri etice, întîlniri cu diferite personalități, conferințe cu cititorii. Acestea completează procesul de învățămînt, dînd dirigintelui posibilitatea coordonării și rezolvării practice a problemelor educative din viața colectivului de elevi.

În acest sens, munca educativă de la Școala medie din Săcele s-a desfășurat sub forma convorbirilor etice, a discuțiilor, adunărilor, conferințelor cu cititorii etc., la care s-au adăugat orele de dirigenție. Toate aceste forme au influențat activ conștiința elevilor, precizîndu-le diferite reprezentări și noțiuni morale, dobîndite de ei pe baza experienței lor de viață. Cum de multe ori experiența elevilor nu era prea bogată, iar complexitatea și varietatea normelor morale necesită interpretări diferențiate, s-a folosit mult material beletristic.

Imaginea artistică a oferit posibilități largi în educare, căci, influențînd elevii pe plan afectiv, ea a ușurat, sub puterea emoției artistice, legarea noțiunilor morale de sentimentele etice, îmbogățind astfel experiența de viață a elevilor și contribuind la formarea convingerilor de conduită comunistă a acestora.

În articolul de față ne propunem să prezentăm experiența dobîndită în munca de educare comunistă a unui colectiv de elevi de-a lungul celor patru ani de școală medie.

Ne vom opri mai ales asupra unor probleme deosebite, pe care le-am urmărit în activitatea noastră, cum sînt : formarea atitudinii juste față de muncă în rîndul elevilor și orientarea profesională a acestora, ridicarea calității cunoștințelor și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de muncă, formarea profilului moral.

Problema formării unei atitudini juste față de muncă și a orientării profesionale a elevilor ne-a preocupat din clasa a VIII-a, cînd elevii nu erau încă frămîntați de alegerea profesiunii, considerînd că aceasta trebuie să constituie o preocupare viitoare. În scopul clarificării noțiunii morale de „atitudine socialistă" față de muncă și față de învățătură s-a organizat cu elevii o discuție etică pe tema respectivă, în cadrul unei adunări cu tema „Rolul social al muncii". Scopul acestei convorbiri a constat în dezbaterea principială a problemei abordate ca și în stimularea hotărîrii elevilor de a munci sistematic, perseverent. Referatul cu titlul de mai sus, susținut de un elev, a urmărit în plus pregătirea elevilor în vederea participării lor active la munca de folos obștesc. Discuțiile pe marginea problemei ridicate s-au referit la experiența de muncă a elevilor, dobîndită în clasele anterioare, la impresiile privind diferitele forme de activitate cunoscute de elevi cu ajutorul vizitelor făcute în întreprinderi, organizate în acest scop. Treptat, toți elevii au fost antrenați la diferite activități extrașcolare, ca : îngrijirea grădinii și a împrejurimilor școlii, participarea la acțiunile de împădurire, strîngerea fierului vechi, sprijinirea muncilor agricole în G.A.C. ș.a. Amintim că în cursul celor patru ani de școală brigăzile de elevi au desfășurat, pe bază de

întreceri, o rodnică activitate în cadrul muncii patriotice ; la absolvirea școlii toți erau purtători ai insignei de brigadier.

Urmărind obiectivul menționat, am continuat dezbaterea asupra însemnătății sociale a muncii școlare, punînd în discuție și problema orientării profesionale, a lărgirii orizontului general al elevilor. Dintr-o anchetă făcută în clasa a IX-a, care a fost verificată prin convorbiri individuale, s-a constatat că din 37 de elevi nici măcar jumătate nu se gîndiseră în mod serios la viitoarea lor profesiune. Chiar acei care se gîndiseră, indicau profesiunea cu multe probabilități, confundau uneori sectoarele de activitate și ezitau în privința motivării alegerii. (Precizăm că motivele optării pentru o profesie ori alta nu erau întotdeauna cele mai juste, deseori erau întîmplătoare și netemeinice.) Ne-au mirat mai ales cunoștințele reduse ale elevilor despre varietatea și frumusețea atîtor profesiuni care au apărut în urma transformărilor revoluționare din țara noastră. Constatările făcute arătau părerile nejuste sau neformate încă ale unor elevi cu privire la alegerea viitoarei profesiuni. Atitudinea necorespunzătoare a unor elevi față de studiu, mediocritatea la învățătură și lipsa anumitor interese stabile se datorau în parte subaprecierii ori neglijării problemei orientării profesionale.

În fața noastră se ridicau următoarele probleme ce trebuiau rezolvate:

— motivele alegerii profesiunii ;

— cunoașterea diferitelor profesiuni și a pregătirii pentru acestea ;

— implicațiile morale pe care le are alegerea profesiunii (pregătirea, dragostea față de muncă).

Pentru a lămuri problema motivelor care trebuie să stea la baza alegerii profesiunii s-a organizat, de pildă, o dezbatere cu tema „Ce mă îndeamnă să urmez școala medie ?", cu scopul de a convinge pe elevi că activitatea școlară constituie premisa muncii lor viitoare. Discuția s-a purtat în jurul referatului „Ce să fiu ?", susținut de un elev.

Discuțiile purtate s-au referit la necesitatea lărgirii orizontului profesional al elevilor, la importanța cunoașterii mai multor profesiuni și a pregătirii în vederea alegerii profesiunii viitoare.

S-au subliniat, de asemenea, motivele juste care trebuie să-i călăuzească pe elevi în alegerea profesiunii : necesitățile de dezvoltare ale economiei noastre naționale, dragostea de muncă, interesul pentru un anumit sector de activitate, aptitudinile evidente într-o anumită direcție. Totodată, s-a combătut atitudinea neserioasă a unor tineri în tratarea problemei privind alegerea viitoarei profesiuni, folosindu-se în acest scop cîteva articole — „Coconașii", „Ghinioniștii" ș.a. — din „Scînteia Tineretului" și articole din „Viața Studențească".

În concluzii s-a subliniat încă o dată că pentru a putea contribui în viitor efectiv la desăvîrșirea socialismului în patria noastră este necesar să posedăm o pregătire temeinică încă de pe băncile școlii, să manifestăm de pe acum interes și dragoste pentru muncă. S-a arătat, de asemenea, că în alegerea profesiunii trebuie să nu uităm că orice meserie e frumoasă, că îndeplinirea conștiincioasă și promptă a sarcinilor ne dă

mulțumirea și liniștea în viață, nu fuga de greutăți sau goana după avantaje. Concluziile s-au încheiat fără a trasa sarcini precise elevilor pe linia celor discutate, mărginindu-ne să sugerăm doar felul în care ei înșiși trebuie să desprindă concluziile practice pentru activitatea lor prezentă și viitoare.

Asupra procesului declanșat în urma dezbaterii relatate s-a revenit și cu alte prilejuri, în scopul asigurării succesului la învățătură al fiecărui elev în parte. Aceste discuții au venit în ajutorul elevilor, în primul rînd în momentul optării lor pentru secția umanistă sau secția reală. Astfel, la sfîrșitul clasei a IX-a, patru eleve au trecut la secția umanistă, dintre care una avea, cînd a plecat, numeroase poezii și schițe în manuscris. Pe cei nehotărîți, care nu se puteau încă orienta spre o anumită profesiune, iar în activitatea școlară manifestau un interes egal atît față de știință cît și față de literatură, i-am călăuzit spre secția reală, care, oferindu-le perspective mai largi, avea să le ușureze mai tîrziu alegerea unei căi în viață.

Problema formării atitudinii juste față de muncă și a orientării profesionale a elevilor s-a reluat și s-a adîncit în anul următor, în funcție de sporul dobîndit în cunoștințele, conștiința și aspirațiile elevilor, care manifestau acum tendințe mai vădite către viitoarea lor profesiune. Problema optării pentru o anumită ramură de activitate constituia, așadar, în clasa a X-a, o preocupare ce impunea mai multe lămuriri. În aceste împrejurări am reluat și am dezbătut aspectele orientării profesionale, stabilind următoarele coordonate ale discuției ce s-a organizat în cadrul unei convorbiri etice:

— necesitatea dezvoltării multilaterale a omului societății socialiste, indiferent de specialitatea aleasă;

— raportul dintre specializare și cultura generală;

— combaterea concepției nejuste despre „superioritatea" ramurilor tehnice sau umaniste și arătarea consecințelor acestei mentalități greșite;

— importanța pregătirii și atitudinii juste față de muncă în orice profesiune aleasă, în orice sector de activitate.

Pentru că problema pusă în fața colectivului constituia deja o frămîntare pentru elevi, s-a ales următoarea cale de pregătire a dezbaterilor (inspirată dintr-un număr al revistei „Viața Studențească"): într-un articol la gazeta de perete a clasei, sub titlul „Cine se înscrie la cuvînt?", s-a relatat disputa dintre doi prieteni, unul tehnician și altul literat, în privința „superiorității" specialității lor; în acest articol s-au reprodus scrisorile pe care cei doi prieteni și le adresau pe această temă, scrisori în care se găseau tezele și argumentele lor.

Din felul cum s-au prezentat — în mod intenționat — pozițiile extremiste ale celor doi prieteni, elevii au putut să stabilească ușor, în discuții, caracterul unilateral, subiectiv al celor două atitudini. Folosind acest punct de plecare, am pus în discuție problema culturii generale pe care o asigură școala medie, combătînd atitudinea acelora care nu se mai pregăteau la obiectele neprevăzute pentru examenul de maturitate. S-a

subliniat, mai întîi, rolul diferitelor obiecte de învățămînt și al instrucției în producție în educarea multilaterală a personalității.

Au fost apoi criticați cei care, neglijînd ridicarea nivelului lor politic și cultural, se mărgineau în citirea presei numai la „Sportul popular". În dezbateri s-a combătut și mentalitatea „funcționărească", pe baza cunoscutei schițe a lui Cehov „Omul în cutie", cît și prejudiciile morale pe care le aduc superficialitatea, incultura și stagnarea.

În concluziile asupra discuțiilor purtate s-a subliniat încă o dată necesitatea pregătirii și a pasiunii în muncă, a perseverenței în înfrîngerea greutăților, a dorinței permanente de perfecționare și de îmbunătățire a calității muncii.

În clasa a XI-a, adîncind preocupările elevilor pentru orientarea lor profesională și lărgirea orizontului lor cultural, am organizat un simpozion cu tema „Eroi ai muncii socialiste" și o serată dedicată marilor construcții ale socialismului în R.P.R. cu tema «Hidrocentrala „V. I. Lenin" de la Bicaz». În pregătirea simpozionului s-a folosit seria portretelor eroilor muncii socialiste, publicate de revista „Luceafărul", iar în organizarea seratei s-a utilizat materialul cules cu ocazia unei excursii efectuate anterior la Bicaz. Cu ajutorul profesorului de fizică, s-a asigurat o prezentare documentată despre funcționarea hidrocentralei și despre rolul ei în economia țării, care a fost însoțită de ilustrații pe bază de planșe, calcule și demonstrații.

Am constatat că astfel de teme sînt foarte necesare la vîrsta visurilor și aspirațiilor celor mai cutezătoare, cînd adolescenții sînt dornici de acțiuni deosebite, frumoase. Datoria cadrelor didactice este de a-i ajuta să-și reprezinte exact sarcinile și nevoile economiei noastre socialiste, să-și descifreze gîndurile, să devină mai conștienți de aptitudinile lor.

În urma măsurilor educative pe care le-am prezentat, am putut observa că elevii începuseră să manifeste treptat o atitudine nouă față de viitorul lor. Unii judecau chiar matur și obiectiv căile lor de dezvoltare, raportîndu-le la posibilitățile lor și la perspectivele ce li se ofereau. În răspunsurile date la o nouă anchetă întreprinsă la sfîrșitul școlii medii, am găsit numai cîteva cazuri de elevi care dovedeau încă o anumită dezorientare. Majoritatea covîrșitoare însă a dat dovadă că urmărește anumite scopuri. Astfel, cîțiva elevi doreau să intre în școli medii tehnice, alții să continue studiile în învățămîntul superior, alții să meargă în producție. Cei mai mulți elevi optaseră de fapt în direcția în care aveau preocupări speciale.

Reproducem un fragment semnificativ din răspunsul dat de eleva O. M.: „Eu vreau să mă pregătesc în domeniul chimiei. Am vizitat multe laboratoare chimice din diferite întreprinderi și m-a interesat activitatea acestora. De aceea, caut de pe acum să acumulez cunoștințele necesare unei viitoare laborante. Am material pentru studiu. În timpul liber mă pregătesc...".

Concludente au fost și răspunsurile care oglindeau încă o anumită nehotărîre sau o schimbare a atitudinii în comparație cu anul precedent.

Astfel, în munca educativă cu clasa am căutat ca, prin diverse discuții și acțiuni inițiate pe tema orientării profesionale și a lărgirii orizontului cultural, pe care am urmărit-o și adîncit-o de la an la an în direcțiile cerute de nevoile clasei, să stimulăm și să cultivăm interesul elevilor în ceea ce privește pregătirea lor pentru viață.

Deși rezultatele obținute de elevi la examenul de maturitate — iar ulterior la școlile medii tehnice sau institutele de învățămînt superior — oglindesc întreaga muncă a școlii, consider că la aceasta a contribuit mult și activitatea educativă desfășurată cu clasa. Amintim în treacăt aceste rezultate: din 25 elevi, care au trecut examenul de maturitate cu succes, nouă urmează cursurile învățămîntului superior în diferite institute și facultăți, cinci cursurile diferitelor școli medii tehnice, șapte s-au angajat în producție, iar doi urmează școli militare; alți doi absolvenți (care depășiseră puțin vîrsta) își fac în prezent stagiul militar. Desigur, rezultatele muncii educative nu se pot oglindi numai în aceste cifre. Important este cum vor munci absolvenții și ce rezultate vor obține ei de aci înainte.

★

În munca de educație social-politică a colectivului o atenție deosebită s-a acordat, în cadrul muncii cu clasa, sărbătorilor revoluționare ale clasei muncitoare, diferitelor acțiuni festive organizate în cadrul școlii și în activitatea extrașcolară. Aceste manifestări au fost inițiate în vederea realizării scopului general urmărit de școală, în funcție de nivelul claselor și de cerințele generale ale educației în spiritul moralei comuniste. Paralel cu informația istorică făcută cu prilejul evenimentelor sărbătorite, am folosit evocarea artistică, pentru ca orele destinate muncii frontale cu clasa să nu se transforme în lecții de istorie, ci să reprezinte în fața clasei tablouri vii, pline de eroism, care să capteze, să impresioneze și să umple inimile elevilor de mîndrie și de încredere în adevărul cauzei socialismului și în victoria ei.

S-a utilizat astfel cu succes montajul artistic literar care includea lecturi, recitări, bucăți muzicale înregistrate pe bandă de magnetofon etc. Prin aceste evocări se aduce în clasă suflul viu al istoriei partidului, se aduc imaginile eroilor clasei muncitoare, ale tradițiilor revoluționare ale poporului nostru. Materialul beletristic pe care l-am folosit pentru ilustrații a fost cules cu multă grijă din reviste, publicații periodice, opere realist-socialiste sau ale clasicilor din literatura universală.

Relevăm, de asemenea, bogata activitate a clasei în privința cunoașterii frumuseților patriei, a trecutului istoric al poporului, cît și a realizărilor regimului de democrație populară. Pe lîngă vizitele efectuate în unitățile agricole și industriale din împrejurimi, deosebit de instructive au fost excursiile la Doftana, castelele Peleș și Bran, la cetățile din Rîșnov și Prejmer. În țară, în afară de excursiile organizate de școală, clasa a făcut excursii în Moldova și în Deltă, cu scopul vizitării și cunoașterii centrelor industriale noi apărute pe harta țării. Datele și impresiile culese din aceste deplasări au fost valorificate în munca școlară sau extrașcolară în diferite ocazii.

O mare atenție s-a acordat și dezvoltării dragostei elevilor pentru Uniunea Sovietică, pentru țările socialiste, pentru lupta oamenilor muncii de pretutindeni împotriva asupririi capitaliste.

În această ordine de idei prezentăm un ciclu de acțiuni organizate cu elevii în cadrul lunii prieteniei romîno-sovietice. Aceste manifestări s-au concretizat în patru acțiuni educative, dintre care: două ore de dirigenție organizate cu prilejul deschiderii și închiderii lunii prieteniei romîno-sovietice, un simpozion cu tema „Cuceririle științei sovietice" și o discuție etică pe tema „Dragoste și prietenie". Aceste manifestări au fost însoțite de o serie de alte acțiuni, cum sînt: vizionarea filmului „Dimineață mohorîtă" (din trilogia „Calvarul"), recenzia cărții „Înfrîngerea" de A. Fadeev, participarea la concursul organizat de școală în cinstea aniversării Marii Revoluții Socialiste din Octombrie și, în sfîrșit, audierea conferinței „Progresele cosmonauticii sovietice".

Toate aceste acțiuni educative, pe lîngă îmbogățirea cunoștințelor elevilor despre marea Uniune Sovietică, au contribuit și la educarea sentimentului de prietenie cu poporul sovietic, de recunoștință pentru ajutorul frățesc pe care acest mare popor l-a acordat țării noastre.

În organizarea tuturor acestor activități educative, un rol deosebit l-a avut organizația U.T.M. a clasei, care a antrenat în muncă pe toți elevii. Activul U.T.M. s-a afirmat puternic în viața clasei, constituind acel nucleu pe care profesorul se poate bizui și care a asigurat întotdeauna o bună desfășurare a acțiunilor în afara clasei și extrașcolare menite să contribuie la educația comunistă a tineretului.

Majoritatea utemiștilor au dat dovadă de o bună orientare ideologică și de spirit combativ, au obținut rezultate bune și foarte bune la învățătură. Unii s-au remarcat și prin înaltele lor calități morale, constituind un exemplu concret pentru colegii lor. Entuziaști și prompți la toate chemările școlii, participanți activi la toate manifestările clasei, utemiștii au urmat un drum ascendent, învingînd greutățile încercate în munca de educare a întregului colectiv de elevi.

Experiența acumulată în munca educativă cu clasa ne-a dovedit că temele etice trebuie reluate în mod concentric, că în cultivarea calităților morale, a trăsăturilor de caracter, a convingerilor și bazelor concepției comuniste despre viață este necesar să urmăm o linie ascendentă. Munca educativă, axată pe scopul și sarcinile educației comuniste, trebuie să țină seama atît de condițiile clasei, de liniile de dezvoltare a colectivului, cît și de necesitatea de a asigura, pe lîngă cunoașterea și aprecierea normelor morale, și consolidarea deprinderilor de conduită corespunzătoare.

Din convorbirile cu elevii, din analiza comportării lor, din lucrările pe care le-au efectuat pe anumite teme, ne-am convins că o bună parte din lipsurile manifestate se datorează necunoașterii regulilor și noțiunilor etice sau înțelegerii greșite a acestora. Mulți elevi consideră, de pildă, sensibilitatea drept o dovadă de sentimentalism dulceag, de slăbiciune și nu o trăsătură de bază a umanismului socialist, în sensul ajutorului tovărășesc dat cu tact și delicatețe. Rezultatul acestei înțelegeri greșite

se observă cu ușurință în relațiile dintre băieți și fete. Nejust sînt înțelese uneori politețea, solicitudinea, precum și alte trăsături ale umanismului socialist, care sînt considerate de unii drept atitudini ridicole.

Pentru lămurirea acestor noțiuni etice am pornit de la stadiul de dezvoltare a elevilor, de la gradul lor de însușire a reprezentărilor și noțiunilor etice, de la felul cum apreciază ei diferitele norme morale.

Încă din clasa a VIII-a am început să explic elevilor în mod sistematic normele morale, pornind de la întîmplări din viața colectivului pe care le analizam în lumina principiilor moralei comuniste. Atunci cînd experiența de viață a clasei nu oferea suficient material pentru aprofundarea sensului etic al faptelor de conduită, am folosit literatura.

Am constatat că deseori în munca aceasta de lămurire a noțiunilor etice, pedagogii săvîrșesc anumite greșeli, pornind în demonstrarea adevărurilor morale de la ceea ce știu ei și nu de la experiența de viață a elevilor. Aceasta se pare a fi una din cauzele educației verbale, a moralizării seci, plictisitoare, care face ca normele morale să rămînă literă moartă, cerințe de a căror necesitate elevii nu sînt convinși.

De aceea, în tratarea problemelor de etică, noi am căutat să pornim întotdeauna de la experiența elevilor, pe care am îmbogățit-o prin imagini din artă și literatură. Pentru cultivarea însușirilor morale și a trăsăturilor de caracter (cinste, modestie, curaj, perseverență etc.), am folosit mult material beletristic, ca de exemplu: „Clasa mea" de Vigdorova, „Adolescenții" de Pecernikova, „Poemul pedagogic" de Makarenko etc. Lucrările de literatură ne-au ajutat de multe ori să dezvoltăm anumite probleme de etică comunistă.

De pildă, discutînd problema „Prietenie și colegialitate", am folosit o întîmplare din viața scriitorului sovietic Serafimovici, relatată de scriitorul maghiar Illés Béla în „Cartea anecdotelor": Într-o zi, prin 1926, la cunoscutul scriitor sovietic Serafimovici a venit un tînăr de vreo 20 de ani. Avea sub braț un manuscris voluminos. De față erau vreo 30 de scriitori, printre care și Dreiser, Barbusse, Becker. Bătrînul scriitor i-a promis tînărului că-i va citi manuscrisul în două luni. Peste trei săptămîni însă, Serafimovici a poftit din nou la el pe toți musafirii. Printre invitați se afla și tînărul debutant. În toiul mesei Serafimovici s-a sculat și a spus între altele: „Se spune că «dușmanul» unui scriitor este un scriitor mai talentat decît el. Pînă azi eu nu am avut decît un singur asemenea «dușman»: pe Fadeev. Acum am descoperit altul: un băiat cu vreo 40 de ani mai tînăr decît mine. Nici unul dintre voi nu-i cunoaște numele, dar peste un an îl va cunoaște întreaga Uniune și cred că nu vor trece 10 ani și-i va cunoaște lumea întreagă"... Era vorba de scriitorul Mihail Șolohov, iar manuscrisul era romanul „Pe Donul liniștit".

Cu ajutorul acestei povestiri, în cadrul discuțiilor despre prietenie, am subliniat frumusețea morală și adevăratul conținut al relațiilor de colegialitate și tovărășie: modestie, principialitatea în aprecierea faptelor, demnitatea umană. Referindu-ne la activitatea și viața clasei, am încurajat elevii cu o conduită corectă, atrăgînd în mod serios atenția asupra unor lipsuri care se mai manifestau în colectiv ca: invidia, îngîmfarea, neîncrederea în forțele proprii ș.a.

În altă împrejurare, am utilizat figura lui N. Bălcescu oglindită în literatură. Folosind scrisorile lui I. Ghica, poezia „Bălcescu murind" de V. Alecsandri, poemul „Bălcescu" de Eugen Jebeleanu și fragmente din romanul „Un om între oameni" de Camil Petrescu, am conturat figura

acestui luptător democrat, care a stîrnit o impresie profundă asupra elevilor prin calităţile sale morale: consecvenţa concepţiei sale înaintate, bărbăţia, hotărîrea, cinstea, fermitatea.

Desigur că atitudinea nu s-a schimbat brusc şi radical în urma acestor exemple pozitive, avînd în vedere că în educaţie efectele nu apar imediat, ci după o anumită perioadă şi în urma unui complex de măsuri. Din acest punct de vedere, experienţa ne-a învăţat că nu este indicat să forţăm atitudinea şi manifestările elevilor în sensul rezultatelor dorite de noi. De cele mai multe ori astfel de procedee mai mult dăunează. De aceasta ne-am dat seama în urma efectului cu totul contrar pe care l-a avut încercarea ca în urma dezbaterii temei „Politeţea" să determinăm la elevi o comportare civilizată faţă de eleve. După terminarea discuţiei, băieţii au oferit fetelor paltoanele la cuier sau întîietatea la ieşirea din clasă într-un mod ironic, forţaţi „să pozeze" în atitudini cu care, în mod vădit, nu se puteau acomoda dintr-o dată.

Ţinînd seama de particularităţile muncii educative cu adolescenţii, ne-am străduit să evităm pe viitor asemenea greşeli de tact, fără să renunţăm totuşi la discutarea unor probleme care-i frămîntă mult pe elevii din clasele mari.

La dezbaterea temei „Prietenie şi dragoste", căreia i-a fost dedicată o oră de dirigenţie, am lămurit mai întîi conţinutul noţiunilor. Folosind material cules din „Viaţa Studenţească", am căutat forma adecvată în care să fie prezentate clasei problemele respective, în aşa fel încît elevii să poată înţelege sensul moral al prieteniei şi dragostei. În acest scop, am utilizat piesa sovietică „Salut viaţă", care a prilejuit un schimb viu de păreri şi a permis precizarea conţinutului noţiunilor de prietenie şi dragoste, a notelor esenţiale ale acestor noţiuni.

Referindu-ne la cele expuse pînă aici, desprindem următoarele concluzii în ceea ce priveşte îmbunătăţirea activităţii dirigintelui în munca educativă cu clasa.

În educaţia comunistă a elevilor este necesar, în primul rînd, să stabilim cu grijă temele convorbirilor etice, pornind de la scopul şi sarcinile urmărite de şcoală şi de la stadiul de dezvoltare a clasei, ţinînd seama de condiţiile concrete ale colectivului clasei, de nivelul de educaţie al elevilor, de lipsurile din conduita acestora, pentru a aprecia care sînt problemele cele mai potrivite şi mai necesare a fi dezbătute cu clasa. Pentru aceasta e nevoie de cunoaşterea temeinică a principiilor moralei comuniste şi a colectivului de elevi.

După fixarea temelor convorbirilor etice este necesar să se precizeze planul dezbaterii şi forma cea mai potrivită de desfăşurare — discuţii, convorbiri, adunări etc.; se impune, de asemenea, pregătirea din timp a elevilor şi materialul necesar. Ultima etapă — şi cea mai importantă — este legarea temei discutate de activitatea clasei.

Experienţa dobîndită ne-a arătat că de mare însemnătate este stabilirea conţinutului muncii educative cu clasa, care să permită adîncirea şi îmbogăţirea experienţei de viaţă a elevilor, formarea noţiunilor şi convingerilor etice, a calităţilor morale şi a trăsăturilor de caracter. Este

indicat ca sarcinile puse în fața colectivului să se întemeieze pe experiența de viață a elevilor. Cînd elevii nu au suficientă experiență în direcția cerută, se poate recurge cu succes la literatură, care le deschide mai larg poarta spre adevărurile vieții.

Folosind exemplul personal, metoda convingerii, a exersării elevilor în fapte de conduită morală, ținînd seama de preocupările și interesele specifice vîrstei ca și de cerințele școlii, vom reuși să cultivăm în rîndul tineretului, prin întregul complex al măsurilor educative pe care le poate întreprinde profesorul diriginte, înaltele trăsături de caracter și obișnuințele necesare de conduită morală.

ОБСУЖДЕНИЕ ЖИЗНЕННЫХ ВОПРОСОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С КЛАССОМ

(Резюме)

В данной статье автор говорит о работе классного руководителя для всестороннего формирования личности своих учеников, пополнения полученных ими на уроках знаний, внедрения убеждений и поведения в духе коммунистической морали.

Это приобретается практической деятельностью, которая разъясняет и укрепляет моральные понятия, убеждения и навыки.

Автор исходит из жизненного опыта учащихся старших классов (VIII—XI), в использовании различных видов организации воспитательной работы, как: дискуссии, собрания, беседы о морали, встречи с передовиками производства, научными работниками, лекции и т.п.

С целью обогащения учащихся опытом, автор использовал беллетристику, которая вызывает художественные эмоции и связывает моральные знания и понятия учеников с их чувствами. Затем автор описывает, как он проводил свою работу по воспитанию, применяя вышеуказанные виды в VIII—XI классах для профессиональной ориентации учеников, а также для того, чтобы развить в них правильное отношение к труду, к дружбе, к коллегиальности и т.п.

DÉBAT PORTANT SUR LES PROBLÈMES DE LA VIE DANS LE TRAVAIL ÉDUCATIF EN CLASSE

(Résumé)

Dans cette étude, l'auteur s'occupe du travail du professeur principal en vue de former la personnalité multilatérale de ses élèves, de compléter leurs connaissances acquises dans le cadre des disciplines enseignées et de les joindre à leurs convictions ainsi qu'à leur conduite dans l'esprit de la morale communiste.

Toutes ces qualités s'acquièrent dans l'activité pratique qui seule peut clarifier et consolider les notions, les convictions et les habitudes morales. L'auteur a comme point de départ l'expérience de la vie des élèves des grandes classes (VIII-e—XI-e) en utilisant les différentes formes d'organisation du travail éducatif, c'est-à-dire discussions, réunions, entretiens éthiques, prises de contact avec les ouvriers de choc, les scientifiques et les écrivains.

Pour enrichir l'expérience des élèves, l'auteur s'est servi de matériaux littéraires ayant la qualité de provoquer des émotions artistiques et de joindre aux sentiments les connaissances et les notions morales acquises par les élèves. À la suite, l'auteur fait la description de la manière dont il a déployé son travail éducatif, en utilisant les formes ci-dessus mentionnés, pour les mêmes classes, en vue de l'orientation professionnelle des élèves, dans le but de leur faire aimer les différents métiers, de leur inculquer une attitude juste à l'égard du travail et des problèmes de la vie tels que l'amitié, la camaraderie et d'autres.

PARTICULARITĂȚILE ÎNVĂȚĂRII UNUI EXERCIȚIU DE GIMNASTICĂ PRIN FOLOSIREA UNOR MIJLOACE INTUITIVE ȘI VERBALE

(Rezultate parțiale)

Lector *MIHAI EPURAN*
și șef de lucrări *GH. GHIȘOIU*
Institutul de cultură fizică

Procesul învățării în domeniul educației fizice constituie activitatea de bază prin care se formează cunoștințele, priceperile și deprinderile specifice diferitelor ramuri sportive. Învățarea exercițiilor din aceste ramuri se realizează în cadrul activității complexe instructiv-educative, pe baza participării conștiente a elevilor la munca de propriu perfecționare și de dezvoltare, sub conducerea pedagogului. În acest articol urmărim să scoatem în evidență unele particularități ale învățării unui exercițiu de gimnastică în raport cu folosirea unor variante metodice intuitive și verbale.

Pentru început, vom prezenta cîteva particularități ale procesului învățării în educația fizică și, în mod special, în gimnastică. Învățarea este, în linii mari, procesul dobîndirii de către individ a unui sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi, care se realizează în cadrul activității instructiv-educative.

În domeniul educației fizice, deci și în diferitele ramuri sportive, învățarea păstrează aceste caracteristici generale, cu deosebirea că ceea ce se învață sînt mișcări, pe care sportivul trebuie să le execute cu indici înalți calitativi (precizie, rapiditate, ușurință). Întregul proces al instruirii urmărește să asigure formarea unor cunoștințe, priceperi și deprinderi care să permită elevului să realizeze — pe baza unei pregătiri fizice corespunzătoare — rezultate cît mai bune.

Într-o serie întreagă de ramuri de sport, printre care și în gimnastică, în procesul învățării se pune accentul pe formarea deprinderilor motrice, pe atingerea perfecțiunii în execuția unui complex de mișcări executate liber sau la aparate.

Privind din punct de vedere metodic procesul învățării în gimnastică, considerăm că el poate fi împărțit în două : memorarea exercițiilor și exersarea în vederea formării deprinderilor. Aceste două elemente sau procese se condiționează reciproc, se întrepătrund, întrucît o bună memorare a unui exercițiu asigură condițiile exersării sale cu continuitate, ceea ce sporește eficacitatea învățăturii. De asemenea, deprinderile

anterioare bine consolidate și bogate în conținut condiționează o memorare rapidă, fidelă și trainică.

Memorarea mișcărilor ocupă un loc important în instruire. Pe baza proprietății sistemului nervos de a păstra legăturile temporare o dată formate și de a le reactualiza sub influența cuvîntului, procesul învățării își poate ajunge scopul. În cadrul instruirii se memorează caracteristicile esențiale și particulare ale mișcărilor (forma, direcția, amplitudinea, tempoul și altele), ceea ce permite și asigură constanța în repetarea exercițiilor în vederea formării și perfecționării mișcărilor. Apare evident faptul că de nivelul la care se realizează memorarea unui complex de mișcări depinde calitatea primelor execuții ale gimnastului și deci progresul rapid în însușirea priceperilor și deprinderilor.

Articolul nostru se va ocupa de unele aspecte ale procesului memorării unui exercițiu de gimnastică cu care subiecții fac cunoștință cu puțin înainte de a trece la execuție. Datele generale ale problemei memorării indică dependența calității celor memorate de metodele folosite în învățare, de condițiile organizării procesului instructiv și de particularitățile individuale ale celor care învață.

În cercetarea acestor aspecte, am pornit de la ipoteza că eficacitatea învățării depinde în mare măsură de metoda folosită în instruire, de faptul că se folosesc anumite mijloace intuitive, verbale sau combinate. Am urmărit, în principal, să descoperim prin ce se deosebesc, în privința eficacității, unele sau altele dintre mijloacele intuitive și verbale folosite în mod curent în procesul de învățare în domeniul educației fizice.

Rolul și locul mijloacelor intuitive și verbale în învățare.

Mijloacele intuitive și mijloacele verbale constituie instrumentele prin care pedagogul transmite sportivilor cunoștințe și dă indicații și modele de execuție.

Specificul activității instructive în educația fizică, care cere să se învețe mișcări, conducerea propriului corp în cele mai diferite situații, impune prezentarea în fața elevului a unui model după care acesta să se conducă, pe care să-l copieze la început și să-l depășească în activitatea ulterioară. Mijloacele intuitive au, printre altele, rolul de a furniza, la nivelul cunoașterii senzoriale, datele principale ale exercițiului, modelul care trebuie realizat. Ele se folosesc în legătură cu mijloacele verbale, care au rolul de a asigura orientarea conștiinței elevilor spre sarcina dată, de a îndruma atît activitatea cognitivă a elevilor cît și execuția directă.

Scopul principal al folosirii diferitelor mijloace intuitive și verbale în învățarea exercițiilor fizice este acela de a asigura formarea unor reprezentări corecte ale mișcărilor, de a asigura condițiile unor execuții corecte încă de la început și de a fundamenta o metodică a predării exercițiilor fizice.

Principalele *mijloace intuitive* folosite de către pedagog în lecții sînt demonstrația și mijloacele auxiliare (fotografii, kinograme și filme). Într-un studiu publicat în Revista de pedagogie [1] s-a arătat că analiza psihologică a procesului de intuiție sugerează existența și a altor mijloace, precum și o sistematizare rațională a acestora, care vine în sprijinul metodicii învățării. În schema mijloacelor intuitive se face distincția între intuiția directă, care corespunde cunoașterii exercițiului prin propriile organe de simț ale elevului (care nu exclude desigur și participarea gîndirii), în contactul direct cu exercițiul, și intuiția indirectă, cunoașterea concretă a exercițiului, dar prin imagini. Cunoașterea exercițiului pe baza prezentării desenelor și schițelor reprezintă o formă specifică prin care se face mai ușor trecerea de la senzorial la logic. Din analiza schemei mijloacelor intuitive se poate vedea că în munca metodică pot fi folosite diferite procedee și mijloace.

SCHEMA MIJLOACELOR INTUITIVE

- I. Intuiția directă
  - A. Execuția proprie
    - 1 — Percepții proprioeeptive
      - a. Experiența motrică + execuții de probă
      - b. Execuție cu îngrădire și orientare specială
      - c. Execuție cu ajutorul pedagogului
    - 2 — Percepții vizuale
      - a. Mișcările proprii — direct
      - b. Mișcările proprii — în oglindă
    - 3 — Percepții mixte
      - a. Execuția cu ajutorul aparatelor ajutătoare și al manechinelor
      - b. Execuție cu parteneri activi, semi-activi și pasivi
  - B. Execuția altora
    - 1 — Percepții neintenționate, care duc la formarea noțiunilor empirice
    - 2 — Percepții intenționate
      - a. Execuția spontană a altora
      - b. Demonstrația pedagogului
- I. Intuiția indirectă
  - A. Execuția proprie
    - a. Fotografie
    - b. Kinogramă
    - c. Film
  - B. Execuția altora
    - a. Fotografie
    - b. Kinogramă
    - c. Film
- Elemente intuitive care fac trecerea de la senzorial la logic.
  - a. Schițele sau desenele exercițiului
  - b. Manechine miniaturi
  - c. Desenarea exercițiului de către elevi
  - d. Imaginarea execuției

Folosirea *mijloacelor verbale* se bazează pe faptul că cuvîntul este un excitant specific uman, care permite exprimarea caracterului abstract și generalizat al datelor realității. Cuvîntul deține și o funcție efectorie, de reglare și îndrumare conștientă a activității omului. În schema mijloacelor verbale (fig. 2) se arată cele două aspecte sub care mijloacele verbale se prezintă adesea (cuvîntul pedagogului și cuvîntul elevului), indicîndu-se diferitele forme pe care acestea le îmbracă și funcțiile lor din domeniul cunoașterii și al dirijării execuției. Și în această direcție,

[1] *M. Epuran:* Sistematizarea mijloacelor intuitive și verbale în procesul predării educației fizice, Revista de pedagogie, nr. 3/1960.

folosirea tuturor mijloacelor verbale în procesul instruirii poate contribui la o mai mare eficacitate a metodicii.

SCHEMA MIJLOACELOR VERBALE

- I. Cuvîntul pedagogului
  - A. Comunicarea
    - a. Descrierea exerciţiului
    - b. Explicarea exerciţiului
    - c. Prelegerea
    - d. Povestirea
  - B. Indicaţii
    - 1. De orientare a observaţiei elevului
      - a. Orientarea observaţiei
      - b. Schimbarea liniei de observaţie
      - c. Orientarea indirectă, prin întrebări
    - 2. De dirijare a execuţiei elevului
      - a. Înaintea încercărilor sau repetărilor
      - b. În timpul încercărilor sau repetărilor
  - C. Comandă şi numărătoare
  - D. Aprecierea pedagogului
    - 1. Asupra corectitudinii execuţiei
      - a. Corectarea propriu-zisă
      - b. Calificative: „bine", „rău", „corect" etc.
    - 2. Asupra valorii execuţiei
      - a. Comunicarea rezultatelor sub formă de cifre
- II. Cuvîntul elevului
  - A. Descrierea verbală în limbaj extern sau intern
    - a. Asupra caracteristicilor de spaţiu, timp şi forţă ale exerciţiului
    - b. Descrierea exerciţiului
  - B. Planificarea mintală a execuţiei
    - — Stabilirea punctelor de reper, planul şi schema execuţiei
  - C. Auto-comenzi în limbaj intern sau extern
    - — Pentru încercarea sau continuarea execuţiei, sau pentru mişcările „cheie" ale exerciţiului
  - D. Aprecierile elevului asupra execuţiei proprii

Un aspect caracteristic pe care îl are cuvîntul în procesul instructiv-educativ în domeniul educaţiei fizice îl constituie terminologia specifică fiecărei ramuri sportive, dintre care terminologia gimnasticii este, în momentul de faţă, cea mai bine precizată. Cuvintele-termeni conţin notele esenţiale ale mişcărilor, trăsăturile lor caracteristice şi prin aceasta ele asigură o înţelegere clară şi o memorare uşoară a exerciţiilor de către elevi.

Aspectele folosirii unor mijloace intuitive şi verbale în învăţarea unui exerciţiu de gimnastică

Pentru studierea modului în care folosirea diferitelor mijloace intuitive şi verbale influenţează procesul învăţării în gimnastică, am organizat un experiment în care s-a propus subiecţilor să memoreze şi să execute un exerciţiu liber în 24 de timpi.

Experimentul s-a efectuat în anul 1961, la catedrele de gimnastică şi psihologie-pedagogie de la Institutul de cultură fizică din Bucureşti, subiecţii fiind studenţi ai Institutului — anul I — nespecialişti în gimnastică. În cadrul experimentului nu au fost folosite pînă acum decît cîteva variante şi un număr relativ restrîns de subiecţi. Cercetarea continuă, pe linia adîncirii aspectelor cercetate pînă acum şi pe aceea a sporirii numărului variantelor metodice.

Probele la care au fost supuşi subiecţii au urmărit să scoată în evidenţă cît şi cum reţin subiecţii din exerciţiul prezentat, cît de corect

reușesc să execute ce au reținut și, pe această bază, să se aprecieze eficacitatea unuia sau altuia dintre mijloacele intuitive sau verbale folosite. În aprecierea acestor date s-a pornit și de la ipoteza valabilității lor în raport cu particularitățile individuale și cu nivelul de pregătire a subiecților.

Variantele metodice au fost următoarele:

1. Prezentarea imaginilor exercițiului. S-au proiectat pe un ecran mat diapozitivele reprezentînd elementele exercițiului propus spre învățare. Imaginile reprezentau execuția exercițiului de către un gimnast cu o bună pregătire tehnică.

2. Prezentarea descrierii terminologice a exercițiului propus.

3. Prezentarea simultană a imaginilor exercițiului și a descrierii lui terminologice.

„Din poziția stînd:

I. Răsucirea trunchiului spre dreapta, cu ducerea brațelor lateral și îndoirea genunchilor (1). Prin balansarea brațului drept pe jos, revenire cu brațele înainte și întinderea genunchilor (2). Răsucirea trunchiului spre stînga cu ducerea brațelor lateral, genunchii semiflexați (3). Balansarea brațelor pe jos în sens opus, întoarcerea 90° spre dreapta și oprirea cu brațele lateral în stînd pe piciorul drept, vîrful piciorului stîng sprijinit înapoi (4—5). Balans cu piciorul stîng întins dinapoi înainte cît mai sus, cu bătaia palmelor sub genunchi (6). Cumpănă orizontală cu brațele lateral, menținut pe piciorul drept (7—8).

II. Prin cădere înainte, cu brațele pe lîngă corp, trecere în sprijin culcat cu brațele îndoite, piciorul stîng ridicat, întins, înapoi, în sus (1). Întinderea brațelor în sprijin culcat, o dată cu apropierea piciorului stîng lîngă cel drept (2). Rostogolire înainte cu genunchii întinși și oprire șezînd echer cu sprijin pe mîini înapoi (3—4). Cerc pe șezut prin trimiterea picioarelor spre stînga și oprire în sprijin culcat cu brațele îndoite (5). Aruncarea picioarelor printre brațe cu trecere în sprijin înapoi culcat (6), trecînd prin sprijin lateral culcat cu ducerea brațului drept lateral, întoarcere 180° spre stînga, în sprijin înainte culcat (7—8).

III. Apropierea picioarelor prin săritură în sprijin ghemuit (1) și prin întinderea genunchilor, rotirea brațelor pe jos înapoi în sus cu val înainte (2). Aplecarea trunchiului înainte răsucind umerii cu brațele înapoi, revenire în stînd cu brațele înainte, rotirea brațelor pe jos înapoi în sus (5) și îndoirea trunchiului înainte cu brațele înapoi (6). Redresarea corpului la verticală și săritură înaltă cu ducerea brațelor pe jos înainte în sus, extensie (7). Aterizare în stînd cu brațele înainte și genunchii semiflexați. Restabilire în stînd (8).

4. Prezentarea filmului exercițiului executat de același gimnast-model.

5. Demonstrarea exercițiului de către gimnastul-model.

Variantele experimentului

Varianta	Durata instructajului	Durata prezentării sarcinii
I — Imaginile exercițiului	23″	1′52″
II — Descrierea terminologică	17″	3′20″
III — Imagini însoțite de descrierea terminologică	23″	2′02″
IV — Filmul exercițiului	14″	54″
V — Demonstrația	12″	35″

Exercițiul propus subiecților a fost un exercițiu liber, de 24 de timpi. S-a recurs la un exercițiu relativ lung, cu mișcări multe, pentru a se putea aprecia mai bine particularitățile memorării lui de către subiecți. Prezentarea exercițiului a fost integrală.

Metoda de lucru. Subiecții aleși au fost examinați individual. Instructajul verbal preliminar li s-a prezentat la magnetofon, pentru a se păstra pentru toți același text și aceeași manieră de prezentare.

Imaginile au fost prezentate pe ecran la intervale de timp egale (4 secunde), iar textul care a însoțit imaginile în varianta a 3-a a fost prezentat tot la magnetofon. Ritmul prezentării în această variantă a fost mai viu.

Execuția subiecților a fost înregistrată pe peliculă cu un aparat de fotografiat Robot. Relatările verbale au fost înregistrate pe bandă de magnetofon, iar durata și succesiunea elementelor în timpul execuției au fost înscrise sub formă de actograme pe hîrtia unui poligraf. În majoritatea probelor a fost sincronizată fotografierea cu momentul execuției elementelor care se înscriau în același timp la poligraf.

Ca un mijloc de control, pentru compararea eficacității uneia sau alteia dintre variante și pentru a aprecia mai exact rolul experienței motrice în memorare, am supus probelor și cîțiva subiecți cu clasificare de gimnaști și cîțiva studenți din anul II a căror experiență și cunoștințe erau mai bogate decît ale studenților din anul I cercetați de noi. Am mai folosit procedeul repetării sarcinii, pentru a vedea progresul realizat ca urmare a acestei repetări. Considerăm că folosirea acestor mijloace de control a fost insuficientă în etapa de pînă acum a experimentului nostru și că ea trebuie continuată și amplificată.

În organizarea experimentului și în strîngerea datelor am fost ajutați de tov. Valentina Horghidan, de la catedra de psihologie, și de tov. Covaci Nicolae, de la catedra de gimnastică, care a fost executant-model al exercițiului.

Rezultatele obținute și interpretarea lor.

Tabelul II

Numărul elementelor reținute (executate) și nereținute din 26 — medii și procente —

Varianta	Reținute				Nereținute		
	Corect	Invers	Greșit	Media	%	Media	%
I Imagini	6,40	2,40	3,70	12,50	48,00	13,50	52,00
II Terminologie	4,71	1,14	4,44	10,30	39,70	15,70	60,30
III Imagini + terminologie	10,35	2,65	3,00	16,00	61,50	10,00	38,50
IV Film	2,66	0,66	2,66	6,00	23,00	20,00	77,00
V Demonstrație	7,00	2,00	2,50	11,50	44,20	14,50	55,80
CONTROL							
III Imagini + terminologie	15,43	2,30	1,57	19,30	74,20	6,70	25,80
IV Film	8,00	1,50	3,50	13,00	50,00	13,00	50,00

Din tabelul de mai sus se constată că numărul cel mai mare de elemente (16 din 26) a fost reținut de subiecții cărora li s-a prezentat

varianta a III-a (imagini însoțite de descrierea terminologică a exercițiului). In ordinea următoare se situează varianta I (imagini), varianta a V-a (demonstrație), ultimele fiind variantele a II-a (descriere terminologică) și a IV-a (prezentarea filmului).

Eficacitatea reținerii se explică prin aceea că pentru subiecți sarcina era să efectueze un exercițiu care li se prezintă sub formă intuitivă, verbală sau combinată și că, avînd un model după care să se orienteze (imaginile în special), atenția lor a fost îndreptată spre perceperea clară a acestor imagini și reproducerea lor. In condițiile în care imaginile-model au fost însoțite și de descrierea terminologică, perceperea lor a fost precizată, clarificată verbal, ceea ce a îmbunătățit procesul perceperii și a permis ca în scoarța cerebrală a subiecților să se stabilească relații complexe între primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare.

Comparînd între ele variantele intuitive, constatăm că prezentarea imaginilor separate a fost mai eficace decît prezentarea filmului și demonstrația gimnastului-model. O primă explicație constă în aceea că durata prezentării filmului (54″) cît și a demonstrației (35″) a fost mult mai scurtă în comparație cu durata prezentării imaginilor separate (la 4 secunde fiecare, adică 1′52″). In această situație subiecții au avut timp să perceapă și să memoreze fiecare element în parte, atenția fiind concentrată asupra ecranului pe care apăreau imaginile.

Prezentarea filmului într-un tempo relativ rapid reprezenta o situație neobișnuită pentru subiecți. In perceperea celor demonstrate, cadrul în care s-a desfășurat aceasta, deplasarea modelului dintr-o parte în alta au constituit elemente de distragere a atenției. Acești excitanți supraadăugați au produs o inducție negativă asupra elementelor esențiale care trebuia reținute. De altfel, subiecții au declarat că „a fost prea repede".

Prezentarea terminologică a exercițiului nu a dus la o reținere și, în consecință, la o execuție bună, fapt pe care-l explicăm prin aceea că numărul elementelor exercițiului a fost mare, constituind o piedică în reținerea termenilor care denumeau elementele ce trebuiau efectuate direct. Trei dintre subiecții care au lucrat în această variantă au simțit necesitatea să exprime întîi terminologic exercițiul, reactualizînd astfel excitantul verbal, și după aceea au executat elementul sau elementele corespunzătoare. Avem de-a face aici cu un caz tipic de memorare verbală.

Participarea cuvîntului în memorarea exercițiului s-a dovedit eficientă în variantele intuitive. Reținînd precizarea din instructajul verbal preliminar că exercițiul are 24 de timpi, unii subiecți (B.N., B.I. și alții) numără cu voce tare elementele pe care le reproduc în execuție. Subiectul H. C. începe execuția și o continuă descriind ceea ce a văzut pe ecran că face modelul, în următorii termeni: „Din poziția stînd, a făcut întîi îndoirea genunchilor și întoarcerea spre dreapta (execută), apoi îndoirea genunchilor cu brațele spre stînga (execută), de aici a făcut

o rotire... aici n-am înțeles cum a făcut rotirea... echer (execută), din echer a făcut aplecare înainte (execută), de aici val..." și așa mai departe.

Interacțiunea dintre senzorial și logic apare foarte evidentă în varianta a III-a, în care s-au prezentat imagini însoțite de descrierea terminologică și care a avut eficacitatea cea mai bună în ce privește reținerea elementelor exercițiului.

Așa cum arătam, cuvintele-termeni au dat conținut rațional și au precizat felul și forma elementelor sau a combinațiilor de elemente din exercițiu. Cu acest prilej s-a verificat o dată în plus eficacitatea îmbinării intuiției cu cuvîntul. Noi am folosit o singură variantă a îmbinării acestor mijloace și presupunem că și alte variante au o bună eficacitate, fapt pe care *ni-l propunem să-l experimentăm în continuare.*

În cadrul experimentului am făcut o verificare, solicitînd subiecților să execute exercițiul și după o a doua prezentare a sarcinii. Varianta a III-a a obținut astfel un spor de 3,3 elemente reținute în plus din 26 (13,50%), iar varianta a IV-a un spor de 7 elemente (27,00%), ceea ce subliniază încă o dată faptul că în varianta film numai tempoul prea rapid a împiedicat o reținere mai bună, întrucît la repetare numărul elementelor reținute s-a dublat.

În studiul eficacității folosirii diferitelor variante și combinații de mijloace intuitive și verbale ne propunem în viitor să mergem și pe linia de a verifica rolul pe care îl au repetările în prezentarea acestor mijloace, precum și particularitățile psihologice ale memorării în funcție de numărul repetărilor, de intervalul dintre ele, de volumul sarcinii puse în fața subiecților, de experiența lor motrică anterioară și de particularitățile individuale.

În ceea ce privește numărul și felul elementelor reținute și nereținute, în funcție de poziția lor în exercițiu, de forma lor, de claritatea din punct de vedere al percepției, am constatat următoarele:

În majoritatea execuțiilor subiecții au reținut din exercițiu elemente care constituiau schimbări esențiale de poziție: „cumpăna și cădere înainte, în sprijin culcat", „trecerea picioarelor printre mîini în sprijin înapoi culcat" și „săritura", ceea ce se explică prin aceea că pregnanța elementului, faptul că iese din comun, prezintă noutate, stimulează atenția, ajută la o bună diferențiere și deci la o bună memorare. A fost de asemenea reconfirmată regula cunoscută din psihologie că elementele de la începutul și sfîrșitul șirului se reții mai bine decît cele din mijloc. Au fost reținute, dar nu în legătura lor firească, elemente ca: „rostogolirea înainte în șezînd echer" sau „aplecarea trunchiului cu răsucirea umerilor și brațele înapoi", de care subiecții își aduceau aminte de cele mai multe ori în momentele de „lapsus memoriae".

Tot ca o inversiune des întîlnită apare „răsucirea trunchiului mai înainte spre stînga și apoi spre dreapta" (adică invers de cum trebuie), provocată de experiența motrică anterioară a subiecților.

Dintre elementele nereținute menționăm, în primul rînd, „cercul pe șezut, cu fața în aceeași direcție", elemente mai rar întîlnite în

exercițiile cu care subiecții erau familiarizați. Alte elemente nereținute de majoritatea subiecților au fost „valul înainte" și „balansul unui picior înainte sus cu bătaia palmelor sub genunchi", pe care subiecții nu le-au diferențiat de elementele următoare.

Referindu-ne la diferențele dintre variante în privința eficacității reținerii, putem spune că ele sînt foarte puține, deosebirile constînd în particularitățile individuale ale subiecților în ce privește memorarea mișcărilor. De asemenea, controlul efectuat prin execuțiile făcute de unii subiecți cu clasificare în gimnastică nu ne-au furnizat indici deosebiți în aprecierea eficacității reținerii, în comparație cu subiecții din cadrul experimentului de bază, întrucît structura exercițiului nu pretindea un grad de tehnicitate ridicat. Diferențele au apărut la a doua prezentare și execuție, unde gimnaștii avansați au progresat mult.

Ca o particularitate se prezintă modul cum au executat subiecții la varianta a IV-a film, prin imitarea tempoului rapid al succesiunii imaginilor. Durata execuțiilor, spre exemplu, este de 30—45 secunde, față de 1—2—4 și chiar 5 minute cît a durat reamintirea și execuția la varianta I — imagini. Similar s-au comportat subiecții și în varianta a V-a — demonstrație — la care durata execuțiilor a fost în majoritatea cazurilor sub un minut.

Mai adăugăm faptul că în timpul execuțiilor majoritatea subiecților au făcut pauze pentru a-și reaminti elementele din exercițiu. Subiecții se opreau în repetate rînduri (4—6 ori), timp de 4—15 secunde, în cele mai curioase poziții (ghemuit, sprijin culcat, șezînd, ba uneori introducînd unele poziții intermediare care nu figurau în exercițiul propus), pentru a găsi elementele care urmau, ei fiind preocupați în special de respectarea succesiunii date. La intervențiile experimentatorului ei spuneau: „Nu mai știu ce urmează", amintindu-și în schimb unele elemente disparate. Au fost subiecți care, după terminarea execuției, își reaminteau elemente pe care nu le executaseră la timp.

Modul în care subiecții au reprodus sarcina dată corespunde în foarte mare măsură cu modul de prezentare a exercițiului de către experimentator. Acolo unde au fost prezentate imagini separate cu pauze între ele, execuția a fost lungă și cu multe pauze. Demonstrația și filmul i-au stimulat pe subiecți să execute cursiv și într-un tempo mai apropiat de execuția model, iar prezentarea terminologică i-a stimulat să relateze întîi terminologic exercițiul și apoi să-l execute. Această particularitate imitativă trebuie studiată în continuare, întrucît constituie un element metodic de mare importanță în procesul învățării.

★

Concluziile experimentului desfășurat sînt deocamdată parțiale, fiind dependente de numărul redus al subiecților și al variantelor folosite pînă acum.

Datele metodicii, psihologiei și pedagogiei, precum și unele constatări din cadrul acestui experiment indică necesitatea și importanța folosirii, în procesul instruirii, a unei metodici în care să se îmbine intuitivul și logicul.

De mare importanță este cunoașterea de către subiecți a sarcinii pe care o au în legătură cu memorarea, descrierea și execuția exercițiului. Experimentul nostru a confirmat faptul că în executarea exercițiilor prezentarea intuitivă însoțită de descrierea terminologică este metoda cea mai eficace și că, în general, intuitivul, fiind legat mai direct de experiența motrică a subiecților, asigură o reținere mai fidelă.

Considerăm că folosirea filmului nu este propice în etapa inițială a învățării unui exercițiu, întrucît cunoștințele și experiența motrică a subiecților, în legătură cu exercițiul respectiv, nu sînt suficiente pentru a permite perceperea lui deplină și rapidă.

Prezentul studiu bazat pe experimentul prezentat, care s-a organizat în scopul verificării eficacității folosirii mijloacelor intuitive și verbale, ne-a servit anumite date valabile numai în legătură cu această problemă.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫМ УПРАЖНЕНИЯМ, ПРИМЕНЯЯ НАГЛЯДНЫЕ И СЛОВЕСНЫЕ СРЕДСТВА

(Резюме)

Авторы статьи излагают частичные результаты эксперимента, с целью установления действенности обучения физкультурному упражнению, при использовании различных наглядных и словесных средств.

Применялись следующие приёмы: показывались отдельные виды упражнений, фильмы, терминологическое описание упражнений, с последующим его изображением.

Доказав действенность каждого варианта, авторы переходят к анализу особенностей и запоминания и воспроизведения упражнений лицами, подвергающимися испытанию.

Эксперимент доказал, что для обучения физкультурных упражнений интуитивное представление, сопровождённое описанием терминологии, является самым действенным методом.

PARTICULARITÉS DE L'APPRENTISSAGE D'UN EXERCICE DE GYMNASTIQUE PAR L'UTILISATION DE CERTAINS MOYENS INTUITIFS ET VERBAUX

(Résumé)

Les auteurs de cet article présentent le résultat partiel d'une épreuve expérimentale, où ils ont poursuivi l'efficacité de l'apprentissage d'un exercice de gymnastique au cas où l'on a utilisé des moyens intuitifs et verbaux différents. On s'est servi des moyens suivants; on a présenté séparément les images de l'exercice et ensuite son film; on a fait après la démonstration de l'exercice et la description des termes employés et, à la fin, on a utilisé cette description-même accompagnée par la présentation des images de l'exercice. Après avoir montré l'efficacité de chaque variante, les auteurs font l'analyse de la manière particulière dont les sujets expérimentés ont retenu et reproduit l'exercice.

L'epreuve éxperimentale a prouvé que pour l'apprentissage des exercices gymnastiques, la présentation intuitive accompagnée par la description des termes respectifs constitue la méthode la plus efficiente.

UN MANUSCRIS DE PEDAGOGIE LA ÎNCEPUTUL SECOLULUI AL XIX-lea ÎN MOLDOVA

N. C. ENESCU
Cercetător principal
la Institutul de științe pedagogice,
filiala Iași

Preocupările teoretice în domeniul învățămîntului, după izvoarele ce ne sînt la îndemînă pînă astăzi, au o vechime de cîteva secole în istoria culturii romînești. Însă aceste preocupări — în epoca orînduirii feudale — au fost împrăștiate în diferite lucrări cu conținut politic, cu conținut îndeosebi religios, în prefețele unor lucrări cu conținut didactic, în lucrări de literatură populară scrisă și în unele lucrări cu conținut didactic în creațiile populare orale.

În secolul al XVIII-lea — îndeosebi în a doua jumătate — cînd, datorită dezvoltării forțelor de producție a început procesul de destrămare a orînduirii feudale în Moldova și de formare a burgheziei, se constata o preocupare tot mai mare de organizare a școlilor. În acest secol s-au dat în Moldova cel puțin 15 hrisoave privitoare la organizarea școlilor. Clasa conducătoare — boierimea în frunte cu domnul — fusese nevoită ca din punct de vedere cultural să nu se mai rezume la cultura redusă pe care modestele școli întreținute de biserică o puteau da.

În aceste împrejurări clasa conducătoare începe să dezvolte învățămîntul.

Astfel, iau ființă școlile domnești, care erau de două feluri : 1) școlile grecești (elinești), numite uneori și academii ; aceste școli în mod obișnuit erau organizate și conduse de clerul înalt. Aci funcționau profesori aduși de greci, adeseori călugări, iar elevii erau fiii boierilor ; 2) școlile „slovenești" (moldovenești), susținute din contribuția clerului, pentru pregătirea clerului de jos și a burgheziei care se forma și se dezvolta. În școlile grecești — devenite mai tîrziu academii (în înțelesul învățămîntului mediu) — și încadrate obișnuit cu profesori învățați, se preda limba

respectivă, literatura clasică elină, elemente din domeniul diferitelor ştiinţe (în limba greacă). În şcolile „slovenești" (moldovenești), încadrate cu profesori fără studii speciale, exista un învăţământ elementar, cu conţinut religios.

Toată atenţia şi „grija părintească" a domnului era pentru academie, în care învăţau fiii de boieri. Caracterul de clasă al acestui sistem de organizare şcolară este evident. Dar în jurul acestor şcoli domneşti, către sfîrşitul secolului al XVIII-lea, întîlnim primele preocupări teoretice precise asupra problemelor de învăţământ din partea cărturarilor vremii, în prefeţe anaforale şi chiar în lucrări speciale.

De exemplu, în lucrarea apărută la Iaşi, în 1789, scrisă de Toader Şcoleriu — „Lecţioane, adică cuvîntare de la întîia parte a gramaticii — I.P.E.X.A.U. — pentru învăţarea limbii moldovenești şi rusești, date la tipar pentru folosul celor ce vor să înveţe au una, au alta din aceste două limbi", în prefaţă autorul, adresîndu-se „Către cei de neam buni învăţători", le da „învăţătură", adică îndrumări metodice cum trebuie să înveţe singuri una din acele două limbi. [1]

Mihail Striblițchi, în prefaţa lucrării „Istoria a Alexandrului celui Mare din Macedonia şi a lui Darie din Persida a împăraţilor", apărută la Moghilău, în 1796, sub titlul „Paza casei de obşte, fără neorînduială", da sfaturi pentru educarea copiilor, susţinînd ideea de a nu se îngădui prietenia copiilor cu slugile, pe care le socoate duşmanii stăpînilor (idee întîlnită şi la J. Locke).

Anaforaua semnată de mitropolitul Iacob II Stamate şi de boierii Scarlat Sturza şi Gh. Ghica (între anii 1793—1795) — prin care se propunea reorganizarea academiei domneşti — pe lîngă planul de învăţămînt, între altele se ocupa şi de metoda predării gramaticii şi literaturii eline, criticînd-o foarte aspru şi făcînd recomandări interesante cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului limbii eline: să se procedeze de la cele ştiute către cele neştiute (idee întîlnită la Komenski). Vom adăuga că prin aceeaşi anaforă se recomanda predarea ştiinţelor în limba greacă, a legilor, îndeosebi, în limba latină şi a ingineriei în limba franceză; despre un învăţămînt în limba romînă în academia domnească anafora nu vorbeşte şi nici nu se ocupă de îmbunătăţirea învăţămîntului în şcolile moldovenești. Numai Amfilohie Hotiniul, în prefaţa lucrării „De obşte gheografie" (1795), se preocupă de un învăţămînt în limba romînă, recomandînd să se înveţe „întîiu ce e mai uşor, apoi ce e mai greu".[2]

Întîlnim în această perioadă istorică şi studii speciale de pedagogie, scrise însă în limba greacă. Astfel, Iosif Moesiodax — „Dacul din Moesia" (Cernavodă) — a tipărit la Veneţia „Studiul asupra pedagogiei

[1] **I. Bianu şi Nerva Hodoş**: Bibliografie romînească veche, Tom I, Bucureşti, 1909, p. 329.

[2] **Th. Codrescu**: Uricarul III, pp. 15—16; **Amfilohie Hotiniul**, op. cit.

copilului" (1779). Călugărul Grigore, numit și Dascălul, de la mănăstirea Neamț, a lăsat un manuscris intitulat „Pedagogia creștină", pe la sfîrșitul secolului al XVIII-lea. [1]

Autorul „Pedagogiei creștine" se ocupă în mod special și cu unele amănunte despre învățămîntul din școală, în sens religios, pentru vîrsta pînă la 15 ani. Deși în această lucrare întîlnim încercări de teoretizare a unui mare număr de probleme de învățămînt, legate de școala începătoare, nediscutate de alții pînă atunci în Moldova, totuși, lucrarea are în vedere mai mult pregătirea unui cleric, iar nu a unui laic.

În lucrările citate, precum vedem, întîlnim și preocupări pentru probleme didactice și de educație, cu tendința de a constitui un sistem aparte de cunoștințe, dar cele mai multe orientate după interesele clasei conducătoare, nedepășind cu nimic aceste interese. În problemele școlilor slovenești, amintite de hrisoave, nu întîlnim în această perioadă istorică nici o preocupare teoretică sau vreo lucrare. E și aceasta o dovadă a puținei importanțe ce li se acorda și a existenței precare a acestor școli. În aceste școli, plăpînda activitate didactică se desfășura la întîmplare, deși în domeniul activității religioase se tipăriseră povățuitoare speciale, spre a ușura activitatea respectivă sau înțelegerea învățăturilor fundamentale ale ortodoxiei.

În schimb, în Transilvania, Banat și Bucovina, răscoalele țărănești, dezvoltarea meșteșugurilor, a comerțului, deci a burgheziei, au silit pe conducătorii feudali ai statului habsburgic să înființeze, în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, școli de stat, afară de cele organizate de către confesiuni. Pentru pregătirea cadrelor didactice necesare școlilor orășenești sau districtuale, a școlilor sătești cu trei clase ce au luat ființă în această perioadă istorică, statul austriac a organizat întîi cursuri pedagogice — ca cele de la Viena, Timișoara etc. — și apoi școli preparandale cu o durată de trei ani — ca cele de la Arad (1812) pentru romîni și de la Sombor pentru sîrbi.

În legătură cu funcționarea acestui sistem de școli, pentru pregătirea învățătorilor respectivi au început, în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, să se tipărească, în limba romînă ca și în limba diferitelor naționalități conlocuitoare, cărți cu îndrumări pedagogice și metodice, independente de normele religiei [2]. Dintre aceste cărți metodice tipărite la Buda, în primele decenii ale secolului al XIX-lea, din inițiativa profesorilor romîni

[1] **N. Iorga**: Un pedagog moldovean pe la 1800, București, 1932, pp. 1—4; Călugărul Grigore e viitorul mitropolit al Ungro-Vlahiei (1823—1834), care a numit școala lui Lazăr „cuibul dracului unde au clocit ouăle satanei".

[2] **I. Iancovici de Mirievo**: „Manualul necesar pentru dascălii școlilor ilirice neunite", 2 volume, Viena, 1776, în limba germană și sîrbă, după J. J. Felbiger; **M. Roșu**: De lipsă cărțile pentru învățătorii a neuniților romînești, Viena, 1785, după Iancovici; **D. Eustatievici**: Cartea metodului, 1790; **J. Wolf**: Organizarea școlii bănățene; **T. Iancovici**: „Din istoria pedagogiei romînești", București, E.S.D.P., 1957, p. 73; Istoria Pedagogiei, București, E.S.D.P., 1958, p. 107; **N. S. Konstantinov** ș.a.: Istoria pedagogiei, trad. rom., București, E.S.D.P., 1959, pp. 221—223.

de dincolo de Carpați, au circulat în Moldova: 1) „Carte trebuincioasă pentru dascălii școalelor de jos romînești neunite", Viena, 1785 — prelucrarea lui M. Roșu; 2) „Manuductor pentru învățătorii scolasticești sau îndreptare către cuviincioasă împlinire a dregătoriei învățătorești", Buda, 1818; 3) „Pedagogia și metodica pentru învățătorii școalelor orășenești și sătești de Villon, prelucrată de Naum Petrovici", Buda, 1818; 4) „Diregătorul bunei creșteri spre îndreptarea multor părinți și bun folosul tinerimii romîne, țesut de Damaschin T. Bojiucă", Buda, 1830. (Toate aceste lucrări, în cîte un exemplar, se află la biblioteca „M. Eminescu" a Universității ieșene.)

Autorii bănățeni ai acestor lucrări pedagogice au prelucrat idei ale pedagogilor renumiți ai vremii, apreciați în Austro-Ungaria, cum era îndeosebi Herman Aug. Niemeyer [1]. În aceste lucrări constatăm preocupări teoretice în domeniul învățămîntului, grupate într-un sistem, cu un conținut propriu, desprins de conținutul religios. Deși se menținea în orbita bisericii, conținutul lor era conceput de oamenii de școală. Autorii lucrărilor, ridicați din rîndurile poporului, se ocupau și de problemele care privesc „națională școală", iar nu de învățămîntul științelor și al textelor religioase în limba greacă, ori de oprirea copiilor de la contactul cu slugile. Ei se interesau de îmbunătățirea învățămîntului în școlile înființate pentru popor, iar nu de educația și instrucția nobilimii sau a clasei conducătoare (cum făceau Iacob II Stamati, călugărul Grigore sau protopopul M. Striblițchi). Autorii bănățeni acordau un loc larg cunoștințelor realiste cu caracter practic în școlile poporale — orășenești și sătești.

De aceea, lucrările pedagogice citate ale autorilor bănățeni constituiau un mare pas înainte, întrucît corespundeau atît cerințelor și intereselor burgheziei în ascensiune, care se afirma în lupta socială, cît și cerințelor și intereselor generale ale societății.

★

Preocupări teoretice speciale asupra problemelor de educație și învățămînt, încadrate într-un sistem deosebit, întîlnim mai tîrziu în Moldova, dar și aici ele corespund momentului istoric al dezvoltării burgheziei și al înființării școlilor naționale, prin care s-a deschis acestei burghezii drum către o cultură sistematică.

În 1832, intervenind o nouă organizare a țării și prin prevederile Regulamentului organic, au luat ființă pe data de 1 septembrie primele șase școli ținutale sau orășenești de la Botoșani, Roman, Huși, Bîrlad, Galați, Focșani [2]. Pentru pregătirea profesorilor necesari acestor școli, Gh. Asachi, în calitatea sa de referendar al școlilor, organiză în primăvara

[1] H. A. Niemeyer: Über öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten, Halle, 1799.
[2] V. A. Urechia: Istoria școalelor, I, p. 200.

anului 1832 un curs pedagogic de patru luni sub conducerea profesorului bucovinean Samuil Botezatul, la școala normală Vasiliană de la Trei-Ierarhi [1].

Spre a veni în ajutorul primilor profesori ai acestor școli ținutale — pregătiți în grabă — Asachi a întocmit lucrările: „Instrucții pentru școalele ținutale" (20 iulie 1832), „Prescriptul pentru învățăturile ce au a se învăța în școala elementară după metodul lui Lancaster" (1 martie 1829) și, după presupunerea autorului articolului de față, „Gramatica romînească, geografia, despre aritmetică, despre metod" (15 septembrie 1832).

Primele două documente se cunosc, fiind publicate [2]. Ultimul document — „Gramatica romînească, geografia, despre aritmetică, despre metod" (acest titlu este dat de noi, orientîndu-ne după subtitlurile subliniate în text și în ordinea de acolo) [3] se află în manuscris la Biblioteca „M. Eminescu" a Universității „Alex. I. Cuza" din Iași [4]. Deși este citat în cîteva lucrări de istoria școlilor [5], acest document nu a fost publicat și analizat pînă în prezent. Prezentarea și analiza acestuia constituie obiectul articolului de față.

Acest manuscris e în folio, are 40 de pagini și e broșat — se pare în forma lui dintîi. La sfîrșitul textului (f. 20 r.) sînt semnăturile lui Gh. Săulescu și V. Fabian, care confirmă: „Întocmai după originalul de pe care s-a paradosit, Eși, 1832, septembrie 15". Manuscrisul e sigilat de Epitropia învățăturilor publice pe ultima pagină (20 v.): „După aceste scripte are a se urma paradosirea pe la școlile ținutale, Iași, în 15 septembrie 1832, ss. Veniamin Costache, mitropolitul Moldovei, M. Sturza, G. Asachi aga, referendar".

A. D. Xenopol și C. Erbiceanu în opera citată (la p. 263) greșesc la transcrierea datei acestui manuscris, scriind anul 1835 în loc de cel adevărat — 1832; V. A. Urechia și C. Andreescu, în operele citate, repetă această greșeală; de altfel, nici nu ar fi fost justificată transmiterea primei părți din manuscris în 15 septembrie 1835, cînd în 1833 se tipărise gramatica cea mare, iar în 1834 cea prescurtată a lui Săulescu, precum și geografia lui Fabian.

Textul manuscrisului cuprinde două părți principale: 1) Conținutul pe scurt al lecțiilor de gramatică romînească (11 pag.); geografie (13 pag.), despre aritmetică (6 pag.), în care lecția despre împărțire nu e redactată, lăsîndu-se loc liber și 2) Despre metod (9 pag.). Autorii primei părți a acestei lucrări au fost: Gh. Săulescu, V. Fabian și Gh. Filipescu, care, prin contractul de angajare ca profesori, erau obligați să întocmească, între altele: Săulescu o gramatică romînească, Fabian o geografie și o aritmetică cuprinzînd chiar lecțiile ce le predau ei. În fapt,

[1] **V. A Urechia:** Istoria școalelor, I, p. 200 și vol. IV, pp. 333—334. Primii elevi al acestui curs pedagogic și apoi profesori în ordinea orașelor citate: Anton Gheorghiu (Velini), I. Manu (mutat de la Iași), C. Zefirescu, I. Zaharescu, Toma Giușcă, V. Pavlovici, T. Stamate (Iași), Al. Corlățeanu, rămas pentru primul post vacant ce se va ivi.

[2] **V. A. Urechia:** Op. cit., IV, p. 327, Gh. Codrescu, Uricarul, XVI, pp. 383—385.

[3] Ms. VI, 37, f.l.r. — 6 r. 13 r. 16 r., A. D. Xenopol sau a avut alt text, sau nu a dat titlul în ordinea subtitlurilor principale din manuscris, cum am procedat noi.

[4] Ms. VI, 37.

[5] **A. D. Xenopol** și **C. Erbiceanu:** Serbarea școlară de la Iași, 1885, p. 263; **V. A. Urechia:** op. cit., I, p. 217; **C. Andreescu:** Istoricul Liceului Național din Iași, în „De la Academia Mihăileană la Liceul Național", Iași, 1936, p. 46.

la şcoala normală „Vasiliană" aritmetica era predată de adjunctul Filipescul [1]. Apoi ei au fost profesorii care au predat şi consolidat aceste domenii de cunoştinţe la cursul pedagogic din primăvara lui 1832 [2].

Pentru partea a doua — „Despre metod" — se poate presupune că autorii au fost: Samuil Botezatul, profesorul de pedagogie şi conducătorul cursului de pedagogie pentru pregătirea primilor profesori (el este profesorul care a predat cursul de metodică şi pedagogie, ca specialist) şi Gh. Asachi, om bine orientat în problemele şcolii şi informat asupra diferitelor lucrări pedagogice ce şi le procurase personal; pe de altă parte, el răspundea de alcătuirea unor astfel de lucrări ca referendar al şcolilor.

Faptul că în prima parte a manuscrisului este redat textul lecţiilor ce urmau a fi predate în cele două clase din „normă" dovedeşte lipsa de cărţi şcolare în Moldova.

Partea a doua a manuscrisului, „Despre metod", pune în discuţie mai multe probleme; conţinutul părţii a doua a manuscrisului, intitulată „Despre metod", e alcătuit din trei capitole: 1) „Despre metod în general", 2) „Despre metodul special", 3) „Despre creşterea morală".

În capitolul I, „Despre metod în general", se dau diferite indicaţii de ordin didactic privind: a) scopul învăţăturii, arătîndu-se totodată că realizarea lui „atîrnă nu numai din alegerea şi orînduirea obiectelor, ci mai vîrtos şi de metod, adică modul cum se predau aceste obiecte"; b) noţiunea de „metod", condiţiile de predare a învăţămîntului şi de aplicare a „metodului" — învăţător, şcolari, „formele învăţăturii după metodul universal", stăruind pe larg asupra întrebărilor, asupra atitudinii învăţătorului faţă de răspunsul copiilor; c) mijloacele pentru a trezi şi întreţine atenţia copiilor în şcoală, mijloacele de a forma deprinderea de memorizare şi „metodul îndeletnicirii memoriei".

În capitolul II, „Despre metodul special", se arată metodele ce se vor aplica la cunoaşterea literelor, la silabisire şi citirea silabelor, pentru deprinderea citirii şi scrierii (caligrafiei, n.n.), combătîndu-se mijloacele greşite şi arătîndu-se cum trebuie pregătiţi elevii pentru scriere. Tot acest capitol cuprinde: „metod pentru învăţătura scriselor alcătuirii" (compunere, n.n.); „metod pentru ambac" (predarea numerilor), „păşirea în socoteli, pentru socoteli pe tablă", „pentru cele patru speţii aritmetice", „metod pentru geografie şi pentru istoria naturală", care va trebui învăţată prin „cercetarea de către copii a lucrurilor din natură, nu din carte". Pentru aplicarea metodelor la fiecare fel de cunoştinţe şi deprinderi, autorii indică cîteva reguli îndrumătoare. Precum se vede, în acest capitol se lămureşte tehnica amănunţită a procesului de învăţămînt şi se dau indicaţii pentru formarea deprinderilor corespunzătoare.

În capitolul III, „Despre creşterea morală", se arată: strînsa legătură dintre „creşterea morală" (educaţie, n.n.) şi „celelalte învăţături", necesitatea de a cunoaşte „plecările tinerimii şi mijloacele de a cunoaşte

[1] Arhivele Statului, Iaşi, Litere das. O/135, de la nr. 17, f. 43, Cf. şi Th. Codrescu, „Uricarul", VII, Iaşi, 186, pp. 171—175; V. A. Urechia, op. cit., I, pp. 119—120; IV, p. 327, art. 102.

[2] Analele parlamentare, t. IV, partea II, Bucureşti, 1894, p. 391.

plecările și sentimentele copiilor", cu reguli de comportare morală, despre „dieta copiilor" sau îngrijirea ce trebuie dată copiilor în legătură cu hrana, îmbrăcămintea, sănătatea, pericolele ce-i amenință, despre folosirea premiilor și pedepselor ca mijloace de educație, lămurirea că lauda, premiile nu se vor acorda „pentru talent și daruri firești", ci numai pentru cele „agonisite prin sîrguință", iar „nevrednicia din neputință să nu se pedepsească, ci numai lenevia și reaua voință"; premiile și pedepsele să se întrebuințeze rar și cu măsură, iar „pedepsele să nu fie vătămătoare sănătății".[1]

Comparînd textul „Despre metod" cu cele două categorii de lucrări citate în prima parte a articolului, constatăm lucruri interesante. În ce privește conținutul său, nu există decît o vagă asemănare între textul „Despre metod" și lucrările din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, lucrări care serveau școlilor domnești și care erau orientate numai după interesele clasei conducătoare. Deși aceste lucrări abordează multe probleme de educație și învățămînt, totuși, nu analizează esența procesului de învățămînt, tehnica desfășurării lui, nu precizează în amănunt folosirea vreunei metode. Ele sesizează doar probleme, prezintă sugestii și deziderate, dar nu studiază cu adevărat vreo problemă de educație și învățămînt. Nestudiind structura internă a procesului de învățămînt, nici dinamica lui, aceste lucrări nu puteau constitui un ajutor important pentru învățătorul sau profesorul din școală. Pe deasupra, se încadrau în mișcarea culturală feudală de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea, care urmărea să apere și să consolideze orînduirea feudală. Deci textul „Despre metod" nici ca conținut pedagogic, nici ca orientare ideologică, nu are vreo legătură cu lucrările citate în prima parte a articolului.

Conținutul de idei pedagogice al manuscrisului „Despre metod" e în continuitate directă cu lucrările bănățene, care au circulat în Moldova în primele trei decenii ale secolului al XIX-lea. Însă, din sistemul de probleme foarte numeroase de care se ocupă lucrările bănățene, autorii textului „Despre metod" au desprins numai metodica procesului de învățămînt în cadrul lecțiilor și al procesului educativ în școală. Aceasta pentru că orientarea precisă asupra lor era cea mai necesară tinerilor profesori ai școlilor naționale care începuseră a se înființa în Moldova.

Textul „Despre metod" nu este o copiere din lucrările bănățene, nici o simplă pastișare a lor. Acest text are o organizare proprie, originală a problemelor, o redactare superioară în limba romînă (ca stil, vocabular, forme lingvistice) lucrărilor bănățene. În „Manuductorul", de pildă, întîlnim capitolul „Despre învățătura și metodul învățăturii", căruia în manuscrisul moldovean îi corespunde: „Despre metod în general" și „Despre metodul special". Conținutul de idei al celor două texte e asemănător. Însă, conținutul corespunzător primului titlu din textul moldovean e descărcat de considerațiile generale ale textului bănățean și atacă direct problema: începe cu scopul învățăturii (care lipsește din textul bănățean)

[1] Ms. VI, 37, f. 16, 20 r.

și-l fixează foarte clar: „Scopul învățăturii este de a informa pe copii să poată nimerit întrebuința facultățile (puterile) minții lor, adică să cugete nimerit și să lucreze bine și prin aceasta să ajungă a fi vrednici și folositori chemării căreia se vor hărăzi"; apoi continuă cu „noțiunea de metod" care, de asemenea, lipsește din lucrările bănățene.

In prezentarea formelor de învățătură după metodul universal, în textul moldovean găsim idei noi și mai complete decît în lucrările bănățene, ca de exemplu: „Despre mijloacele de a invita și ține luarea de seamă a copiilor în școală"; „Despre îndeletnicirea și deprinderea memoriei tinerii aminte"; în prezentarea „metodei speciale" textul moldovean, deși se ocupă numai de predarea obiectelor sau a materiilor ori deprinderilor prevăzute în planul de învățămînt al școlilor din Moldova, în multe locuri este mai complet și mai precis.

În capitolul IV al manuscrisului moldovean „Despre creșterea morală" întîlnim multe puncte de vedere comune cu lucrările bănățene, însă și aici găsim probleme noi ca „Mijloace de a cunoaște plecările și sentimentele copiilor". Manuscrisul moldovean „Despre metod" are o legătură directă cu lucrările bănățene în ce privește conținutul de idei metodice și pedagogice. Autorii lui au preluat și au adaptat ideile pedagogice din lucrările bănățene la necesitățile școlii moldovenești din acel timp. Ca și lucrarea pe care o prezentăm, lucrările bănățene militează pentru școala în limba națională, pentru școala poporului, pentru răspîndirea învățăturii în mase, pentru lărgirea conținutului acestei învățături ca să nu se reducă numai la învățămîntul religios, ci să corespundă cu cerințele claselor de jos din vremea de atunci.

Există o mare deosebire între poziția adoptată în lucrările pedagogice bănățene sau în cea moldovenească „Despre metod" și între „Anaforaua" mitropolitului Iacob II Stamate, ori „Pedagogia creștină" a călugărului Grigore. Conținutul de idei al lucrărilor pedagogice bănățene și al manuscrisului moldovean corespundea ideologiei burgheze în luptă cu ideologia orînduirii feudale.

Poziția autorilor manuscrisului moldovean era progresistă, ca și a autorilor bănățeni. Autorii bănățeni și cei ai manuscrisului moldovean erau orientați după ideile iluministe și oglindeau în lucrările lor condițiile sociale istorice, adică interesele clasei burgheze în ascensiune. Ei rupeau cu ideile pedagogice feudale și luau o atitudine împotriva acestei pedagogii, apărătoare a intereselor clasei conducătoare feudale.

Superioritatea concepției pedagogice ce o întîlnim în textul „Despre metod" e de netăgăduit. În afară de faptul că în acest manuscris întîlnim probleme și teme noi, o analiză aproape completă a structurii interne a procesului de învățămînt și o lărgire a conținutului de idei pedagogice și metodice nelămurite pînă atunci în Moldova, el aduce și o concepție pedagogică nouă. Între recomandările protopopului Striblițchi (de a nu fi lăsați copiii să se împrietenească cu slugile sau ale călugărului Grigore de a se folosi biciul, iar mamele să nu plîngă cînd li se bat copiii, ori de a li se vorbi copiilor „de gîtuit și spînzurat" pentru greșelile lor) și concepția autorilor acestui manuscris (ca pedepsele să se folosească rar,

cu măsură, fără abuz, să nu fie vătămătoare copilului, iar nevrednicia din neputință să nu se pedepsească) este o mare diferență.

Concepția pe care o întîlnim în manuscris cu privire la însușirile întrebărilor, atitudinea învățătorului față de răspunsurile elevilor, mijloacele pentru trezit și întreținut atenția elevilor pentru educația memoriei, precum și alte recomandări în legătură cu metodica specială a diferitelor discipline și activități din școala elementară, constituie astăzi conținutul științific al didacticii și al metodicii.

Faptul că manuscrisul „Despre metod" e o prelucrare, nu scade din meritele autorilor săi presupuși de noi: Gh. Asachi și S. Botezatul. Aceștia studiaseră la școlile înalte din Austria și au putut să cunoască și să-și însușească și de acolo ideile pedagogice ale lui Niemeyer și Villon, prelucrate de profesorii bănățeni. În timpul acela se făceau prelucrări sau traduceri după autorii străini și această metodă era obișnuită în țările din centrul și răsăritul Europei, cu care țările romîne erau în strînse legături. Pînă foarte tîrziu în țara noastră s-au folosit prelucrările și traducerile din literatura străină ale lucrărilor de care s-a simțit nevoie.

Importanța manuscrisului „Despre metod", pentru perioada istorică respectivă, este multiplă. Acest manuscris poate fi socotit, în cele două state romînești, ca prima lucrare în limba romînă, în care sînt înmănunchеate preocupările teoretice asupra învățămîntului și educației, într-o ordine sistematică și în afară de orice influență a preceptelor religioase sau a povățuirilor din prefețele cărților bisericești, ori a „învățăturilor creștinești". Cu el s-a deschis drumul către constituirea unei discipline pedagogice cu conținut propriu, care să se ocupe de structura internă, de dinamica procesului instructiv-educativ din școală.

Acest manuscris „Despre metod" nu-i un tratat de pedagogie, de didactică sau metodică, întrucît cuprinde mai puține explicații și mai multe soluții și indicații. Totuși, prin analiza și adîncirea procesului instructiv-educativ din școală, a constituit un îndreptar prețios, o călăuză pe un drum sigur pentru tinerii profesori cu o pregătire făcută în grabă și trimiși să muncească singuri, fără nici un ajutor, fără să aibă putința de a căpăta vreo sugestie din mediul înconjurător, ba, dimpotrivă, trebuind să lupte în condițiile de atunci cu nenumărate prejudecăți și practici greșite în învățămînt și educație.

Apoi, manuscrisul „Despre metod" a creat și indicat cadrul în care s-au redactat lucrările de metodică și pedagogie ce s-au tipărit mai tîrziu la noi. „Manualul de metodică și pedagogie" prelucrat de Dr. Anton Velini și tipărit la Iași, în 1860 — dată care corespunde cu înființarea Universității ieșene — are organizată materia în primele 300 pagini după planul manuscrisului „Despre metod".

Cum se explică această asemănare între titlurile, subtitlurile și textele din manuscrisul „Despre metod" din 1832 și Manualul de metodică și pedagogie al lui Velini din 1860? Velini a cunoscut acest manuscris. El a urmat în primăvara anului 1832 cursul pedagogic unde S. Botezatul a predat metodica și pedagogia, susținînd și recomandînd ideile cuprinse în acest manuscris. Velini a predat după el timp de doi ani, cît a fost

profesor la școala ținutală de la Botoșani (1832–1834), apoi, făcîndu-și studiile de filozofie la Viena, el a putut cunoaște și lucrările bănățenilor, tipărite la Buda, și studiile de pedagogie ale lui Niemeyer sau Villon. El n-a făcut altceva decît să prelucreze după aceiași pedagogi, ca și înaintașii săi.

Deci, manuscrisul „Despre metod", atribuit de noi lui Gh. Asachi și S. Botezatul, a atras pentru prima dată atenția cadrelor didactice din Moldova asupra unor probleme de învățămînt și educație nesesizate și nediscutate pînă atunci și a adus o contribuție însemnată în mișcarea pedagogică romînească de mai tîrziu.

★

Din cercetarea împrejurărilor istorice în care a fost conceput textul „Despre metod", cît și din analiza conținutului de idei în comparație cu alte lucrări, se desprind o serie de concluzii.

Învățămîntul făcut la întîmplare, după gradul de pricepere a profesorului, recrutat și el la întîmplare, sau printr-un învățămînt abstract, aplicat mecanic în clase cu elevi tot mai numeroși și cu folosirea de mijloace violente, barbare, pentru a spori rîvna la învățătură sau pentru a „dezveli talentele", cum se spunea atunci, nu mai corespundea noilor condiții economico-sociale.

Procesul de descompunere a feudalismului și de dezvoltare a burgheziei în Moldova, în primele decenii ale secolului al XIX-lea, reclama răspîndirea culturii, atragerea către cultură a grupuri tot mai mari de oameni, îmbunătățirea și lărgirea conținutului culturii, legarea învățămîntului de viață etc.

Organizarea preocupărilor teoretice asupra procesului instructiv-educativ într-un sistem și diferențierea lor de alte preocupări, pentru a constitui o disciplină cu conținut propriu, s-a făcut în condițiile dezvoltării burgheziei în lupta cu clasa conducătoare feudală pentru a obține cultura necesară susținerii intereselor ei și anume în momentul istoric cînd au luat ființă școlile orășenești și sătești, organizate după interesele acestei burghezii. Deci, de școala primară, chemată să răspîndească cultura în rîndurile poporului în perioada de dezvoltare a burgheziei, este legată înmănuncherea preocupărilor teoretice asupra educației și învățămîntului într-un sistem, deosebit de preocupările religioase, chiar dacă aceste preocupări organizate în sistem se mișcau încă în orbita concepțiilor religioase.

În epoca respectivă se simțea influența pedagogilor din apus (de pildă, lucrările de pedagogie și didactică ale marilor pedagogi J. A. Komenski, I. H. Pestalozzi, care au ieșit din rîvna și lupta lor de a înființa și organiza școli pentru popor), ale căror lucrări circulau prin Banat și au fost traduse și prelucrate, apoi adaptate condițiilor din Moldova din acel timp. Ideile pedagogice amintite — recomandate în manuscrisul citat — în marea lor majoritate corespundeau realităților sociale.

РУКОПИСЬ ПО ПЕДАГОГИКЕ В НАЧАЛЕ XIX-го СТОЛЕТИЯ В МОЛДАВИИ

(Резюме)

В этой статье автор приводит критический анализ найденной рукописи, под заглавием: „Румынская грамматика, география, арифметика и метод", находящейся в библиотеке имени Михаила Эминеску в г. Яссы.

Рукопись была составлена в начале XIX-го столетия группой учителей, под руководством Георгия Асаки, бывшим тогда чиновником государственного контроля над школами.

Как указывает автор, составление этой рукописи и других учебников, служило первоначальным учителям, наскоро подтовленным для новоучреждённых школ в некоторых городах Молдавии.

Далее автор тщательно рассматривает каждую часть рукописи в отдельности. Он утверждает, что забота об образовании в то время объясняется тем, что развивающиеся интересы буржуазии требовали распространения культуры, необходимой для её поддержки.

Для этой цели в тот исторический момент были переведены на румынский язык труды великих педагогов Западной Европы (Я. Коменский, И. Х. Песталоцци и др.) работы, приспособленные к условиям, существовавшим тогда в Молдавии.

UN MANUSCRIT DE MÉTHODOLOGIE ET DE PÉDAGOGIE AU DÉBUT DU XIX-e SIÈCLE EN MOLDAVIE

(Résumé)

Dans cet article l'auteur fait une analyse critique d'un manuscrit portant le titre „Grammaire roumaine, géographie, au sujet de l'arithmétique et de la méthode" qui se trouve déposé à la bibliothèque „M. Eminesco" de Jassy.

Le manuscrit a été rédigé au début du XIX-e siècle par un groupe de professeurs sous la direction de G. Asachi, référendaire des écoles de Moldavie à cette époque.

Le but dans lequel ce manuscrit ainsi que les autres livres d'école ont été rédigés, a été, comme l'auteur nous le fait voir, de venir en aide aux premiers enseignants, préparés à la hâte, pour les écoles récemment créées alors, dans une série de villes de Moldavie. A la suite, on fait une analyse minutieuse de chaque partie du contenu du manuscrit.

Les préoccupations pour l'enseignement à cette époque — nous dit l'auteur — sont dues au fait que les intérêts de la bourgeoisie en ascension exigeaient l'expansion de la culture nécessaire pour la soutenir. C'est pourquoi à ce moment historique on a traduit aussi les travaux des grands pédagogues de l'Europe occidentale (J. A. Komensky, I. H. Pestalozzi etc.) qui ont été adaptés aux conditions de l'époque, en Moldavie.

PROBLEME ALE ŞCOLII DE 8 ANI

UNELE PROBLEME PEDAGOGICE DESPRINSE DIN CONSFĂTUIRILE REGIONALE PRIVIND SISTEMUL DE PREDARE PE OBIECTE DE CĂTRE PROFESORI LA CLASELE MICI

CORNELIA MARINESCU
şi *MARIN VIŞAN*
Cercetători ştiinţifici principali
la Institutul de ştiinţe pedagogice

Din iniţiativa Ministerului Învăţământului şi Culturii, în ziua de 9 ianuarie 1962 au avut loc în toate regiunile ţării consfătuiri ale cadrelor didactice antrenate în experimentul privind sistemul de predare pe obiecte de către profesori diferiţi la clasele I—IV. Consfătuirile, care au avut ca obiectiv principal analiza rezultatelor obţinute în munca instructiv-educativă la sfîrşitul primului trimestru, au prilejuit un larg schimb de experienţă între profesorii de la diferitele şcoli din regiuni, învăţători, cadre de conducere, părinţi. Cu această ocazie cadrele didactice au avut prilejul să-şi spună cuvîntul asupra unor probleme de a căror justă rezolvare depinde asigurarea caracterului unitar al şcolii noastre de 8 ani, sistemul de pregătire al viitoarelor cadre didactice care vor preda în această şcoală şi — în ultimă instanţă — realizarea sarcinilor instructiv-educative ale şcolii de 8 ani la nivelul cerinţelor societăţii noastre socialiste.

Atît din conţinutul referatelor prezentate de către comisiile regionale de coordonare a experimentului, cît mai ales din discuţiile ample purtate cu interes de un număr important de cadre didactice au reieşit numeroase probleme pedagogice, fapt care justifică oportunitatea şi necesitatea obiectivă a unor asemenea experimente de masă, iniţiate în ultima vreme de M. I. C.

Din multitudinea problemelor ridicate în consfătuirile majorităţii regiunilor din ţară * ne vom referi la cîteva aspecte pedagogice care au rezultat din conţinutul referatelor şi din discuţii.

* Cercetătorii Institutului de ştiinţe pedagogice au participat la consfătuirile din 10 regiuni.

Rezultatele experimentului înregistrate la sfîrșitul primului trimestru au fost în bună măsură influențate de natura măsurilor organizatorice luate de fiecare regiune, raion și școală, de modul în care s-au asigurat condițiile materiale necesare desfășurării muncii instructiv-educative. O problemă care a fost subliniată în consfătuiri este aceea referitoare la alegerea claselor experimentale și de control.

În cercetarea științifică un rol important îl are asigurarea riguroasă, din punct de vedere științific, a unor factori constanți, meniți să înlăture alterarea rezultatelor experimentului de influențe întîmplătoare. Unei astfel de cerințe însă nu i s-a acordat importanța cuvenită în toate școlile experimentale. De pildă, în școlile în care clasele experimentale și de control au pornit de la un nivel aproximativ egal de cunoștințe și deprinderi, s-a putut realiza o analiză comparativă concludentă din punct de vedere științific. Acolo unde nu a fost respectată această cerință, menționată în instrucțiunile M.I.C. nr. 98318/1961 și s-au luat clase experimentale cu un nivel mai scăzut decît cele de control, este explicabil de ce rezultatele la învățătură obținute de elevii din unele clase experimentale la sfîrșitul trimestrului I sînt inferioare rezultatelor obținute de elevii din clasele de control. De pildă, la școala de 8 ani din Tg. Jiu, clasa a III-a experimentală a atins un procent de promovare de 93,7% față de clasa de control, care a înregistrat un procent de 96%. De asemenea, clasa a III-a experimentală din Gherla a a atins un procent de promovați de 85% față de clasa a III-a de control unde procentajul este de 100%.

La această situație au mai contribuit și alți factori de natură organizatorică. Astfel, clasele experimentale de la unele școli au fost alese dintre acelea la care în decurs de 2—3 ani s-au perindat 4—5 învățători, fapt care a determinat nivelul slab la învățătură și disciplină. În această situație a fost clasa a IV-a B de la școala de 8 ani din comuna Făurești-Oltețul, regiunea Oltenia ș.a. Chiar și în primul trimestru al acestui an școlar, la unele clase experimentale fluctuația de cadre a continuat. La școala experimentală din Satu Mare, la clasa a III-a experimentală, s-au perindat de la începutul anului școlar 3 profesori la obiectul l. romînă. De asemenea, la clasele a III-a și a IV-a experimentale din comuna Independența, regiunea Galați, în perioada 15 oct.—7 dec. s-au schimbat la l. romînă 7 cadre didactice.

La aprecierea rezultatelor obținute după primul trimestru de activitate trebuie luat în considerație și procesul psiho-pedagogic specific perioadei de adaptare a elevilor la noile condiții ale sistemului cu mai mulți pedagogi. În această primă etapă a activității în condiții noi are loc și un proces de restructurare a sistemului complex de reacții format la copii în anii anteriori în condițiile predării de către un singur pedagog. Adaptarea la noile condiții solicită din partea elevilor un efort psihic sporit, care influențează negativ, în perioada respectivă, randamentul muncii lor.

În dezbaterile consfătuirilor s-a subliniat, de asemenea, importanța selecționării judicioase a cadrelor didactice în seama cărora stă sarcina

să realizeze experimentul. O serie de greutăți în această perioadă s-au datorat nerespectării nici în această privință a instrucțiunilor M.I.C. de a se încadra profesori cu o bună pregătire pedagogică și cu o bogată experiență didactică. Desigur că au existat în unele localități și condiții obiective care au determinat secțiile de învățămînt să încadreze la diferite discipline, în lipsa profesorilor cu o calificare de specialitate, învățători cu pregătire pedagogică și metodică corespunzătoare, cu aptitudini și preocupări pentru obiectul respectiv, în special dintre aceia care au predat în anii anteriori și la clasele V—VII (regiunea Dobrogea, Oltenia, Maramureș ș.a.). Rezultatele obținute au dovedit că acestea s-au orientat mai bine decît alte secții de învățămînt care uneori au încadrat profesori de o anumită specialitate la specialități de alt profil (profesori de matematică la predarea muzicii, profesori de geografie pentru predarea desenului, sau profesori de l. franceză pentru predarea istoriei).

Insuficienta preocupare față de asigurarea cadrelor cu pregătire pedagogică și de specialitate corespunzătoare a determinat și o altă greutate în munca la clasele mici — prelungirea perioadei de adaptare la noile condiții, atît a profesorilor cît și a elevilor.

Consfătuirile au scos în evidență și un alt aspect al măsurilor organizatorice care trebuie să asigure condiții unice de funcționare a claselor experimentale și de control: funcționarea simultană în aceeași jumătate de zi, de preferință în prima jumătate a zilei, a claselor experimentale și a claselor de control. Conducerile multor școli s-au străduit să respecte această cerință menționată în Instrucțiunile M.I.C., contribuind astfel la înlăturarea acelor factori care puteau să influențeze starea de oboseală a elevilor din clasele experimentale sau de control, cerință pedagogică general valabilă.

Într-o serie de școli însă, unde n-a existat preocuparea pentru evitarea acestei situații, deficiențele se prezintă sub următoarele aspecte: ori atît clasele experimentale cît și cele de control funcționează în a doua jumătate a zilei, ori clasele de control funcționează în altă jumătate a zilei decît clasele experimentale, situație cu totul contraindicată. (De exemplu unele școli experimentale din orașul Constanța, din regiunea Mureș-Autonomă Maghiară, Brașov etc.)

În discuții a fost abordată și problema întocmirii orariilor pe baza cerințelor pedagogice. În unele școli, la întocmirea orariilor s-a avut în vedere în primul rînd interesele cadrelor didactice, trecîndu-se pe planul doi respectarea cerințelor pedagogice care au o importanță deosebită în desfășurarea experimentului, (de exemplu, concentrarea a trei-patru obiecte grele în ultimele zile ale săptămînii, repartizarea a două ore consecutive de matematică sau stabilirea acestora în ultimele ore din zi etc.).

Aceste lipsuri de ordin organizatoric sînt factori care influențează negativ rezultatele experimentului. În același timp, ele îngreuiază activitatea comisiilor cărora le revine sarcina de a îndruma și asigura evidența sistematică a muncii desfășurate în școlile experimentale.

Deși au existat asemenea greutăți care au influențat rezultatele la învățătură la unele clase experimentale, reflectate în notele obținute de

elevi la sfîrșitul primului trimestru, atît referatele cît și participanții la discuții au dovedit că în majoritatea școlilor nivelul cunoștințelor elevilor din clasele experimentale este superior față de nivelul elevilor din clasele de control.

În primul rînd acest lucru rezultă din procentul mai ridicat al elevilor promovați în clasele experimentale din unele școli față de clasele de control. De exemplu, procentul de promovabilitate la clasa a III-a experimentală, la Școala de 8 ani nr. 10 din Constanța, este cu 15,78% mai ridicat față de procentul claselor de control, iar la clasa a IV-a experimentală de la aceeași școală, cu 12% față de una din clasele de control și cu 22% față de cealaltă clasă de control. Rezultate similare au obținut clasele experimentale ale școlilor din Năsăud, Focșani, Băilești ș.a.

Procentajul de promovabilitate pe regiuni diferă însă de la o regiune la alta. În unele regiuni ca: Banat, Dobrogea, Cluj, promovabilitatea la clasele de control este mai ridicată cu cîteva procente față de clasele experimentale, în altele rezultatele sînt asemănătoare (Brașov), iar în regiunile Oltenia, Galați și altele procentul de promovabilitate este mai ridicat la sfîrșitul primului trimestru la clasele experimentale față de clasele de control.

Analiza comparativă de mai sus s-a făcut luînd în considerație — așa cum se obișnuiește — notele obținute de elevi, la sfîrșitul trimestrului, acordate la clasele experimentale de către profesori, iar la clasele de control de către învățători.

Aprecierea prin note nu reflectă însă totdeauna, cu toată obiectivitatea, nivelul de cunoștințe al elevilor. Pe lîngă celelalte cauze la care ne-am referit mai sus, în ceea ce privește influențarea rezultatelor obținute în primul trimestru, trebuie menționată și diferența de exigență a cadrelor didactice față de nivelul de cunoștințe al elevilor. Numeroși participanți la discuții, în special părinții elevilor din clasele experimentale, au subliniat exigența sporită a profesorilor în notarea elevilor față de cea a învățătorilor care predau la clasele de control.

O situație concludentă în ceea ce privește nivelul real de cunoștințe al elevilor, precum și progresul realizat de ei reiese din analiza rezultatelor obținute cu ocazia probelor de control. La proba din septembrie, elevii de la clasele experimentale din unele școli s-au prezentat sub nivelul elevilor de la clasele de control. Cu ocazia unor sondaje care s-au efectuat ulterior, spre sfîrșitul trimestrului I, aceleași clase experimentale au obținut o situație la învățătură net superioară față de clasele de control. De exemplu, elevii clasei a III-a experimentale de la Școala de 8 ani nr. 20 din Galați, care la primul sondaj se aflau sub nivelul clasei de control, la sfîrșitul trimestrului au depășit cu mult clasa de control, reușind să devină o clasă fruntașă pe școală (97% promovați).

Probele de control au scos la iveală și un alt aspect important al muncii la clasele experimentale: ritmul în care se îmbunătățește situația la învățătură a elevilor din clasele experimentale față de situația elevilor din clasele de control. De pildă, la matematică, elevii de la școala experimentală din Brăila de la primul sondaj pînă la sondajul de la

sfîrșitul trimestrului I au înregistrat un ritm de creștere a nivelului la învățătură de 1,90%, în timp ce elevii de la clasele de control, în aceeași perioadă, numai de 0,50%. Caracteristică din acest punct de vedere este situația pe care a prezentat-o la consfătuire Școala nr. 10 experimentală din Constanța. Pentru a se convinge asupra nivelului real de cunoștințe al elevilor de la clasele experimentale și de control, conducerea acestei școli a inițiat în luna decembrie un sondaj cu ajutorul probelor de control la obiectele limba romînă și matematică. Rezultatele au fost următoarele: la matematică clasa a III-a experimentală a obținut 77,1% note de trecere, cu 6,6% mai mult față de primul sondaj și cu 4% și respectiv 6,1% față de clasele a III-a de control. La clasa a IV-a progresul elevilor de la clasa experimentală este chiar mai evident. Elevii clasei experimentale au obținut un procentaj cu 10—15% mai ridicat față de clasele de control, atît la matematică cît și la l. romînă. Analiza comparativă a rezultatelor reflectate în procente evidențiază, în primul rînd, ritmul sporit al succeselor înregistrate de elevii din clasele experimentale. Această situație întîlnită și în unele școli din București, din regiunea Crișana, ca și din alte regiuni ne arată importanța folosirii unor mijloace cît mai variate pentru stabilirea obiectivă a rezultatelor experimentului. Rezultatele obținute de elevi la probele de control infirmă uneori situații apreciate cu ajutorul notelor în verificarea curentă la clase de către pedagogi diferiți. Cu prilejul consfătuirilor s-au prezentat exemple ca, de pildă, cel de la școala experimentală din com. Luna, raionul Turda, unde la sfîrșitul primului trimestru, pe baza notelor din cataloage, reieșea că elevii de la clasele de control au un nivel mai ridicat de cunoștințe decît elevii din clasele experimentale. Aceasta era în contradicție cu constatările făcute de către conducerea școlii cu prilejul asistențelor la lecții. De aceea, conducerea școlii a dat o lucrare de control la ambele clase, ale cărei rezultate au dovedit o situație inversă. De exemplu, la clasa de control, în al cărei catalog nu figura nici o notă de 4 la matematică, la proba de control 14 elevi au obținut note sub limită, iar la clasa experimentală, care avea un număr de 12 elevi cu note sub limită în catalog, la proba de control numai 3 elevi au obținut note sub limită.

Din exemplul analizat rezultă că aprecierea cunoștințelor prin note de către diferiți pedagogi nu constituie totdeauna cel mai obiectiv criteriu pentru comparație în cercetarea științifică.

Numeroși participanți la discuții au scos în evidență, pe baza unor fapte variate și numeroase, modul în care noul sistem de predare contribuie la ridicarea calității cunoștințelor elevilor. Faptul că în procesul predării fiecare profesor în parte are în vedere întregul ansamblu al cunoștințelor în corelația lor dialectică, îi oferă posibilitatea unei eșalonări mai sistematice ale acestora în perspectivă. Astfel, profesorul B.T. de la școala experimentală din com. Negru Vodă, regiunea Constanța, a considerat că este mult mai eficient să predea cunoștințele de ortografie și punctuație în corelație cu celelalte cunoștințe de gramatică, acordînd atenție deosebită dictărilor fonetice și explicării problemelor de ortografie la nivelul de accesibilitate al elevilor. O problemă importantă sesizată

de comisia de coordonare a experimentului din regiunea Cluj, în legătură cu predarea noțiunilor gramaticale de către profesori, este și aceea a alegerii judicioase a diferitelor procedee metodice adecvate fiecărei teme în predare. Profesorii aleg pentru analiză texte și exerciții variate, care dezvoltă pe cele din manuale, asigurînd astfel un nivel de cunoștințe și deprinderi gramaticale temeinice.

În consfătuirile din regiunile Cluj, Mureș-Autonomă Maghiară, Banat, s-a arătat că prin folosirea unor variate metode și procedee specifice predării limbii romîne de către profesori care predau la clasele experimentale cu limba de predare a minorităților naționale s-a asigurat elevilor un vocabular mai bogat și mai corect, comparativ cu cel al elevilor din clasele de control.

Și în privința cunoștințelor de aritmetică nivelul elevilor din clasele experimentale este mai ridicat. Folosind procedee variate pentru rezolvarea problemelor, acordînd o importanță deosebită folosirii unui limbaj științific, profesorii au reușit să determine pe elevi să-și însușească deprinderi trainice de calcul oral și scris, să analizeze cu mai multă pricepere problemele și să întrebuințeze un limbaj matematic corect. „Folosind permanent un limbaj matematic adecvat, precum și procedee variate pentru rezolvarea unor probleme — spunea directorul școlii experimentale din Tg. Jiu — profesorul de matematică a reușit să îmbogățească vocabularul elevilor din clasele experimentale și să dezvolte simțitor judecata acestora, precum și orizontul general de cunoștințe". Procedînd în același fel, și alți profesori au reușit să determine pe copii să-și însușească în mod conștient și temeinic termenii operațiilor aritmetice, funcția fiecăruia dintre ei, precum și aplicarea corectă a regulilor matematicii.

În consfătuiri s-a subliniat și progresul realizat de elevi pe linia formării reprezentărilor și noțiunilor din domeniul istoriei, geografiei și al științelor naturale, precum și dezvoltarea gîndirii logice a elevilor pe baza înțelegerii legăturilor cauzale dintre fenomene și a observațiilor și analizelor sistematice ale diferitelor fenomene din natură și societate.

Cu toate că în cadrul consfătuirilor discuțiile referitoare la problemele metodice au ocupat un loc mai limitat, totuși au reieșit unele procedee specifice muncii profesorilor, care contribuie la înlăturarea șablonizării procesului de învățămînt. Directoarea școlii experimentale din T. Severin, precum și alți profesori din regiunile Crișana, Cluj, Maramureș, Dobrogea, au arătat că datorită procedeelor folosite în timpul verificării cunoștințelor de către profesori aceștia au reușit să înlăture, în bună măsură, răspunsurile monosilabice, fragmentare, care se practică de obicei în condițiile obișnuite ale verificării cunoștințelor în clasele mici, precum și tendința de a reda mecanic conținutul textului din manual. S-au scos în evidență, de asemenea, preocupările profesorilor față de alegerea celor mai adecvate procedee în prezentarea materialelor didactice, în cadrul lecțiilor specifice fiecărui obiect de învățămînt, ca și preocuparea față de asigurarea unui conținut variat, atractiv pentru temele de muncă independentă.

În dezbaterile consfătuirilor o deosebită atenție a fost acordată problemelor predării de către specialiști a educației fizice și muzicii, începînd cu clasa I. S-a apreciat de către toți participanții la discuții, atît de către profesori, cît mai ales de către învățători, avantajele pe care le asigură predarea acestor discipline de către profesori. Cunoașterea caracteristicilor anatomo-fiziologice ale organismului copiilor și a problemelor de teorie și de metodică a exercițiilor fizice au făcut ca profesorii de educație fizică de la clasele experimentale să poată adapta conținutul programei la condițiile specifice de vîrstă, contribuind pe această cale la dezvoltarea și călirea organismului elevilor.

Probleme deosebit de importante au fost prezentate în cadrul consfătuirii din regiunea Oltenia. Aici profesorii de educație fizică au împărtășit celorlalte cadre didactice din experiența muncii lor referitoare la predarea educației fizice la elevii din clasele mici. Prin metode și procedee specifice obiectului pe care îl predau, au reușit să trezească interesul viu al elevilor mici pentru această disciplină, să dezvolte la unii elevi aptitudini și performanțe ce depășesc pe cele atinse de elevii din clasele mai mari. Profesorii de educație fizică au venit cu exemple concrete din care a rezultat efectul bunei organizări și desfășurări a lecțiilor asupra educării disciplinei conștiente a elevilor, asupra formării spiritului de ordine și în stabilirea unor relații tovărășești de întrajutorare.

De aceeași bună apreciere s-a bucurat și predarea muzicii de către profesori la clasele mici, fiind considerată ca un obiect ce poate contribui temeinic la educația multilaterală a elevilor. Cu acest prilej s-a subliniat că în condițiile predării muzicii de către profesori se asigură o educație muzicală eficientă — educarea sensibilității, ritmului, gîndirii muzicale ș.a. — nu numai copiilor cu predispoziții față de această disciplină școlară, dar chiar și copiilor lipsiți de asemenea predispoziții. Profesorul de muzică poate realiza lecții interesante, cît mai apropiate de specificul vîrstei elevilor, deoarece el știe să se folosească de variate procedee specifice, instrumente muzicale etc. De pildă, profesorii de muzică de la școlile din Măcin și din Tîrnăveni, preocupați de realizarea unei educații muzicale corespunzătoare, în alegerea repertoriului muzical se străduiesc să aleagă acele bucăți care contribuie la aprofundarea treptată a noțiunilor muzicale, în strînsă legătură cu dezvoltarea simțului ritmic și al armoniei.

Deși n-au fost dezbătute în egală măsură toate problemele referitoare la factorii care au contribuit la ridicarea nivelului de cunoștințe al elevilor și la dezvoltarea multilaterală a lor în procesul de învățămînt, totuși consfătuirile au meritul că s-au referit la activitatea desfășurată în cadrul tuturor obiectelor de învățămînt. În cele mai multe regiuni, de pildă, Cluj, Oltenia, Mureș-Autonomă Maghiară, Maramureș ș.a. chiar învățătorii au cerut ca și desenul să fie predat de către profesori de specialitate, începînd din clasa I.

Pe lîngă scoaterea la iveală a rezultatelor pozitive obținute de cadrele didactice care predau la clasele experimentale, în cadrul consfătuirilor s-au analizat și deficiențele din munca acestora. S-a subliniat, în primul rînd, că cele mai mari lipsuri se datoresc unei insuficiente

pregătiri pedagogice a profesorilor, mai ales pe linia cunoașterii particularității muncii cu clasele mici. Acest lucru s-a constatat, în special, la profesorii care nu au avut experiența muncii cu elevii mici. Alte lipsuri s-au datorat necunoașterii de către profesori a programelor și manualelor de la celelalte obiecte care se predau la clasa respectivă. De asemenea, unele lipsuri se datoresc slabei preocupări din partea unor profesori pentru studierea metodicilor de predare la clasele mici.

Toate aceste deficiențe s-au reflectat în faptul că unii elevi au întîmpinat greutăți în însușirea cunoștințelor, fapt care i-a demobilizat în muncă sau i-a dus la însușirea formală a cunoștințelor predate. De asemenea, deficiențele menționate au frînat realizarea unor corelații consecvente între cunoștințele predate în cadrul diferitelor discipline și formarea unor deprinderi de muncă independentă. Ele au dus, în unele școli, la manifestări de supraîncărcare. De aceea, în diferite propuneri s-a subliniat necesitatea respectării cerinței de a completa cu regularitate jurnalul de clasă prin care să se asigure o evidență permanentă a volumului temelor date de profesor pentru munca independentă acasă. S-a formulat, de asemenea, cerința ca toți profesorii să acorde o mai mare atenție verificării sistematice a lucrărilor scrise.

Înlăturarea deficiențelor sesizate în cadrul consfătuirilor va trebui să constituie o preocupare atentă a tuturor acelora în seama cărora a fost încredințat experimentul.

Recunoscînd buna calitate a procesului de învățămînt în condițiile predării de către profesori la clasele mici, mulți învățători au solicitat sprijinul profesorilor de specialitate în predarea unor lecții al căror conținut științific prezenta pentru ei anumite dificultăți.

Un loc important în cadrul referatelor și al discuțiilor din consfătuiri l-au ocupat problemele muncii educative la clasele experimentale.

Participanții la discuții au arătat că dacă sub aspectul muncii instructive sistemul de predare pe obiecte de către profesori de specialitate și-a dovedit destul de repede superioritatea, în privința muncii educative, la aceste clase, lucrurile n-au stat tot așa de bine, mai ales la începutul activității. Desigur că problemele muncii educative n-au constituit o greutate în munca tuturor școlilor. Acolo unde diriginții și profesorii au avut o pregătire pedagogică corespunzătoare și o oarecare experiență în munca pedagogică cu școlarii mici, problemele muncii educative au fost rezolvate cu succes, încă din primele săptămîni de școală. La aceasta a contribuit legătura pe care dirigintele a realizat-o pe de o parte cu fostul învățător, iar pe de alta cu colectivul de profesori ai clasei și cu părinții elevilor. Aceasta a dus la buna cunoaștere a fiecărui elev, fapt pe baza căruia s-au putut stabili măsuri educative concrete, asigurîndu-se colaborarea cu ceilalți factori educativi pe linia realizării unității de cerințe. O experiență valoroasă în această privință a fost prezentată în consfătuiri de către diriginții claselor experimentale din școlile din Baia de Fier, Vînju-Mare, Caracal, Craiova (regiunea Oltenia), din unele școli din București, din regiunile Mureș-Autonomă Maghiară, Cluj, Dobrogea, Crișana.

În condițiile colaborării mai multor factori, în sensul asigurării unității de cerințe, s-a reușit să se meargă mai în adîncime cu o serie de aspecte educative, obținîndu-se rezultate pozitive deosebite, contrar unor opinii care manifestau o oarecare rezervă pe linia rezultatelor educative în condițiile experimentului.

Fiind puși sub influența corelată a mai multor factori educativi, școlarii mici își formează deprinderi de comportare civilizată față de mai multe persoane, de autocontrol, simț de răspundere sporit, determinat de grija de a corespunde exigențelor fiecărui cadru didactic. Nemaifiind supuși unei supravegheri la fiecare moment, sporește simțul de răspundere al elevilor față de faptele lor și ale colegilor, se dezvoltă spiritul de independență și inițiativa în muncă. Prin diferite exemple s-a putut demonstra că deși în timp asemenea atitudini și deprinderi se formează mai lent, ele devin apoi mult mai trainice față de deprinderile elevilor din clasele de control, la care se observă mai multe cazuri de indisciplină atunci cînd dispare supravegherea apropiată a învățătorului.

În condițiile unui asemenea regim educativ s-a constatat, în practica multor clase experimentale, că se realizează cu multă ușurință transferul deprinderilor de comportare civilizată și în situații din afara clasei, în comportarea pe stradă, acasă etc. În acest sens, șeful secției de învățămînt și cultură a Sfatului Popular al raionului Medgidia a arătat că disciplina elevilor de la clasele experimentale e mult mai bună, elevii manifestă un respect sporit față de cadrele didactice, personalul administrativ etc. De asemenea, directoarea școlii experimentale din comuna Negru-Vodă arăta că elevii din clasele experimentale au un spirit de răspundere sporit față de comportarea fiecărui membru al colectivului, clasa tinzînd către formarea unui colectiv mai închegat și mai disciplinat în comparație cu clasele de control. La asemenea rezultate nu s-a putut însă ajunge de către toate școlile simultan. Și în momentul de față mai există școli pentru care disciplina și în general munca educativă la clasele experimentale mai constituie o problemă. S-a dovedit că succesul muncii educative este determinat în primul rînd de modul în care se realizează cunoașterea particularităților muncii educative cu școlarii mici, de unitatea de cerințe față de elevi, de locul pe care-l ocupă preocuparea pentru munca educativă a fiecărui profesor și în special de interesul și calitatea muncii dirigintelui.

Discuțiile din cadrul consfătuirilor s-au referit și la aspecte mai adînci în problemele muncii educative cu elevii din clasele experimentale. De exemplu, conținutul orelor educative a constituit o problemă centrală a dezbaterilor. Întrucît n-a existat o experiență prealabilă în această direcție, conținutul orelor de dirigenție a diferit de la o școală la alta. În acest sens consfătuirile au prilejuit un valoros schimb de experiență între diriginți. S-a arătat că unii diriginți au aplicat insuficient de creator experiența lor de la clasele mari, iar alții și-au întocmit tematica orelor de dirigenție punînd accent numai pe anumite laturi ale procesului educativ — disciplină, igienă corporală etc. și s-au preocupat mai puțin de introducerea unor teme cu conținut moral. În unele regiuni au fost sesi-

zate asemenea deficiențe din partea comisiilor de coordonare, care au intervenit în orientarea muncii diriginților la clasă. De pildă, în regiunea Crișana, comisia regională a îndrumat munca diriginților dînd indicații ca planurile tematice ale acestora să țină seama de toate componentele educației în spiritul moralei comuniste (educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, educația prin și pentru muncă, educarea disciplinei conștiente), punîndu-se accentul pe formarea noțiunilor, convingerilor, sentimentelor și deprinderilor morale. Pentru realizarea acestora s-au dat și indicații asupra mijloacelor pe care diriginții claselor pot să le folosească în condițiile concrete ale clasei. Printre acestea un rol deosebit îl au exercițiile, în special la școlarii mici, și controlul sistematic al îndeplinirii normelor morale stabilite la orele de dirigenție, control efectuat de către toți profesorii claselor și părinții elevilor.

Una dintre problemele pedagogice de bază care trebuie rezolvate în sistemul predării pe obiecte de către profesori la clasele mici constă în asigurarea unității de cerințe în cadrul procesului instructiv-educativ. Cu toată importanța ei, aceasta n-a constituit decît într-o mică măsură obiectul dezbaterilor din consfătuiri. Din exemplele prezentate în legătură cu realizările ori deficiențele din munca instructiv-educativă, s-a putut întrezări efectul unității de acțiune a profesorilor pe linia respectării cerințelor programelor la un nivel corespunzător dezvoltării intelectuale a copiilor, a respectării specificului metodelor de predare la clasele mici, precum și a cerințelor de comportare a elevilor în clasă și în afară de școală. În etapele următoare, problemei unității de acțiune a profesorilor în procesul de învățămînt se impune a i se acorda locul cuvenit între obiectivele experimentului.

Membrii comisiilor de coordonare a experimentului de la regiuni, raioane și școli au arătat că experimentul, în școlile în care a fost organizat, a constituit un factor stimulator în activitatea întregii școli, mai ales pe linia creșterii exigenței, chiar și la clasele care n-au fost cuprinse în sfera cercetării. Se poate menționa, în acest sens, în primul rînd preocuparea permanentă și susținută a învățătorilor de la clasele de control în scopul menținerii la același nivel și prin eforturi sporite chiar a depășirii, la anumite obiecte, a claselor experimentale. Asemenea fenomene dovedesc caracterul mobilizator al experimentului organizat de M.I.C., rolul său în ridicarea procesului instructiv-educativ al școlii noastre la un nivel superior.

Cu prilejul consfătuirilor a ieșit la iveală și un alt fapt semnificativ pentru nivelul ridicat al conștiinței cadrelor noastre didactice din școli: colaborarea strînsă dintre învățătorii de la clasele de control și profesorii care predau la clasele experimentale, în scopul reușitei experimentului. În majoritatea școlilor experimentale ajutorul reciproc între cadrele didactice s-a realizat pe de o parte în sensul că învățătorii de la clasele de control au sprijinit pe profesori în privința cunoașterii specificului procesului pedagogic cu copiii mici, a metodicii predării diferitelor obiecte în clasele I—IV, a mijloacelor de realizare a unității de cerințe față de elevi. Numeroși profesori de la școlile experimentale din Turda, Dej, Craiova,

Constanța au arătat la consfătuiri că procesul adaptării lor la condițiile de muncă cu elevii mici a fost ușurat de sprijinul acordat sistematic de învățătorii școlii. Pe de altă parte, învățătorii din numeroase școli au arătat că datorită sprijinului primit din partea profesorilor de specialitate și-au putut îmbunătăți conținutul științific al unor lecții.

Majoritatea participanților la discuții s-au referit și la munca de îndrumare a comisiilor de coordonare a experimentului. Se poate trage concluzia, pe baza discuțiilor, că în acele școli unde comisiile au fost organizate și au activat în conformitate cu instrucțiunile M.I.C. rezultatele muncii au fost fructuoase. Profesorii din comisia raională din Sighet au ținut lecții model în fața profesorilor care predau la clasele mici, demonstrînd practic modul în care se pot aplica creator metodele și procedeele specifice diferitelor obiecte de învățămînt în raport cu particularitățile vîrstei și cu situația specifică a clasei. În general, se constată că o muncă eficientă au dus în special comisiile metodice din școli și mai puțin comisiile raionale și regionale, cu excepția comisiei de coordonare a experimentului din Capitală, care a îndrumat sistematic și eficient activitatea profesorilor și învățătorilor de la școlile cuprinse în experiment. Au fost directori de școli, ca cel de la Școala de 8 ani nr. 1 din Craiova, care a realizat în primul trimestru 81 de asistențe la clasele experimentale; de asemenea directorii Școlii de 8 ani nr. 3 din Timișoara, ai școlilor de 8 ani din Constanța, Turda, București, care, luînd parte activă la îndrumarea experimentului, au contribuit la realizarea sarcinilor stabilite de ipoteza acestuia.

După primul trimestru a ieșit clar în evidență că rezultatele bune obținute la clasele experimentale sînt determinate în mare măsură de existența unei strînse colaborări între profesorii de specialitate și învățătorii cu o bogată experiență pedagogică. Se desprinde de aici concluzia că eficacitatea muncii didactice depinde atît de pregătirea de specialitate și pedagogică, cît mai ales de sistemul de organizare a predării pe obiecte. Predînd unul sau două obiecte, profesorul poate aprofunda conținutul și metodica disciplinei respective, reușind să ridice nivelul de cunoștințe al elevilor.

Rezultatele pozitive ale experimentului au fost judicios argumentate de toți părinții elevilor care au participat la consfătuiri: „Cele două fetițe ale mele, spunea tov. Băcanu din Craiova, una în clasa I experimentală și alta în clasa a III-a experimentală au reacționat diferit la noul sistem de predare. Fetița din clasa I s-a acomodat din primele zile condițiilor specifice muncii cu trei pedagogi, în timp ce fetiței din clasa a III-a i-a trebuit o perioadă mai mare (3—4 săptămîni) pentru a se acomoda cu noul sistem". Asemenea afirmații, întîlnite de altfel și în ședințele cu părinții, pot duce la concluzia că procesul adaptării copiilor la sistemul de muncă cu mai mulți profesori nu depinde de o anumită vîrstă, ci de gradul consolidării unui stereotip de muncă realizat în condiții deosebite.

Atitudinea favorabilă a părinților față de rezultatele experimentului arată că aceștia, în ciuda atitudinii de rezervă pe care au avut-o inițial,

au fost convinși de schimbările vizibile pe care le-au constatat în privința nivelului și calității cunoștințelor copiilor, ca și de sporirea simțului lor de răspundere față de muncă. Chiar dacă unii părinți au fost nemulțumiți de faptul că la unele obiecte de învățămînt copiii lor au obținut note mai mici din partea profesorilor, față de cele obținute în anii anteriori, ei au înțeles că notele de data aceasta reflectă în mod real nivelul de pregătire al elevilor, fiind convinși că în condițiile noului sistem de predare, paralel cu sporirea exigenței, crește și nivelul de pregătire. De aceea, numeroase cadre de conducere au arătat că permanent crește numărul părinților care solicită trecerea copiilor lor la clasele experimentale.

Consfătuirile ar fi adus și alte idei valoroase în vederea îmbunătățirii activității instructiv-educative la clasele experimentale, dacă alături de punctele de vedere ale cadrelor didactice și ale părinților ar fi pus în discuție observațiile cu privire la reacțiile, atitudinea și chiar părerile elevilor cuprinși în experiment, față de noul sistem de predare. Rămîne ca în etapa următoare a cercetării să se dea mai multă atenție atitudinii și reacțiilor elevilor față de măsurile experimentale.

Lucrările consfătuirilor organizate de M.I.C. cu cadrele didactice din cele 200 de școli experimentale cu predare pe obiecte de către profesori la clasele I—IV s-au desfășurat la un nivel ridicat din punct de vedere pedagogic, cadrele didactice analizînd cu mult simț de răspundere și discernămînt rezultatele primului trimestru de activitate în condițiile muncii experimentale. Analiza lipsurilor și a greutăților în muncă, precum și a rezultatelor pozitive obținute în această etapă au arătat cu claritate măsurile ce se impun a fi luate în etapa următoare pentru promovarea mijloacelor și metodelor care au dus la obținerea rezultatelor pozitive. O problemă pe care au evidențiat-o toate consfătuirile este aceea referitoare la perfecționarea sistemului de urmărire a experimentului și de înregistrare a rezultatelor obținute în munca experimentală a cadrelor didactice;. aceasta cu atît mai mult cu cît rezultatele pe care le obțin cadrele didactice din toate aceste școli vor trebui să demonstreze cu date autentice, verificate temeinic, superioritatea noului sistem de predare pe obiecte de către profesori, menit să contribuie la îmbunătățirea muncii instructiv-educative în școala noastră de 8 ani.

Pentru colectivul de cercetători al Institutului de științe pedagogice conținutul bogat al problemelor dezbătute în consfătuirile regionale organizate de M.I.C. constituie un ajutor prețios în confirmarea datelor obținute în cercetarea intensivă pe care o desfășoară în cele cinci școli din Capitală, repartizate de M.I.C. Din multitudinea problemelor ridicate de către cadrele didactice din deferitele regiuni ale țării, cercetătorii au desprins sugestii valoroase pentru soluționarea unor probleme pedagogice în legătură cu cercetarea în etapa următoare a obiectivelor ce se desprind din ipoteza experimentului.

MIJLOACE DE REALIZARE A UNITĂȚII PEDAGOGICE ÎN ȘCOALA DE 8 ANI

Prof. *VASILE POPEANGĂ*
Școala pedagogică-Arad

În sistemul de învățămînt public din țara noastră, școala de 8 ani constituie veriga principală, prin rolul pe care ea îl joacă în formarea cetățenilor de mîine ai patriei.

Unitatea pedagogică a școlii de 8 ani se realizează printr-o activitate migăloasă de zi cu zi. În activitatea zilnică, aplicarea programelor școlare joacă un rol important. Elaborate pe baza principiului continuității și succesiunii în activitatea instructiv-educativă, noile programe devin un factor de realizare a unității pedagogice, dacă sînt înțelese și aplicate în spiritul lor, dacă e înțeleasă concepția care a stat la baza elaborării lor. O primă cerință pe care cadrele didactice trebuie s-o îndeplinească este necesitatea cunoașterii în ansamblu a programei școlare, în funcție de planul de învățămînt, de locul pe care-l ocupă obiectul respectiv la fiecare clasă, în sistemul de cunoștințe prevăzut pentru școala de 8 ani. Precizarea volumului de cunoștințe și deprinderi, pentru un obiect, la o clasă oarecare, în funcție de volumul de cunoștințe cu care școala de 8 ani trebuie să înzestreze pe absolvenții ei, ajută cadrele didactice să aibă o privire de ansamblu asupra activității instructiv-educative ce se poate desfășura la obiectul respectiv pe întregul parcurs al școlii.

În procesul formării noțiunilor de geografie fizică, economică și politică prevăzute în programa școlii de 8 ani, este bine ca profesorul să știe ce elemente din conținutul acestor noțiuni se predau în fiecare clasă. Se impune, deci, ca el să cunoască conținutul programei predării geografiei, pentru a realiza dozarea rațională a cunoștințelor în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor și pentru a-l aplica în mod creator în procesul gradării sistematice a cunoștințelor prevăzute în programa școlară. Fără a analiza conținutul programei de geografie pentru clasa a IV-a, de exemplu, în comparație cu conținutul programelor de geografie pentru clasele următoare, — formarea unor noțiuni de geografie economică ar fi îngreuiată. Comparînd programele claselor a IV-a și a VIII-a, în care se studiază geografia R.P.R., și observînd elementele noi cu care e îmbogățit conținutul programei de geografie în

clasa a VIII-a față de clasa a IV-a, profesorul va stabili ce elemente din conținutul noțiunilor: economie socialistă, industria R.P.R., transformarea socialistă a agriculturii, comerț de stat, relațiile economice ale R.P.R. etc. va preda în clasa a IV-a și ce elemente noi vor apărea în clasa a VIII-a. De asemenea, în formarea noțiunilor de geografie fizică, profesorul trebuie să cunoască programa în eșalonarea ei pe ani de învățămînt, pentru a fixa ce noțiuni de geografie fizică se pot forma paralel cu studiul geografiei continentelor.

Volumul de cunoștințe, de priceperi și de deprinderi, pe care societatea le solicită de la viitorii ei cetățeni, a fost eșalonat în mod gradat în noile programe, în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor. Între cunoștințele prevăzute în programă, pentru fiecare an, există legături logice, determinate de structura internă a obiectului. Aplicarea creatoare a programelor școlare presupune sesizarea acestor legături, pentru a stabili pe baza lor raporturi integrative în timpul predării. În afară de raporturile dintre diferitele teme ce se pot stabili în cadrul aceluiași obiect, în procesul predării se mai pot stabili corelații organice între diversele obiecte de învățămînt din grupa respectivă sau chiar cu obiecte din alte grupe.

Raporturile integrative și corelațiile stabilite între diferite cunoștințe, în cadrul procesului de învățămînt, îi accentuează caracterul său unitar și măresc interesul elevilor pentru studiu. Să analizăm, de exemplu, predarea istoriei în clasa a IV-a. Atunci cînd profesorul își fixează volumul noțiunilor fundamentale pe care urmează să și le însușească elevii, trebuie să reflecte asupra posibilităților pe care le oferă predarea istoriei în anii următori, în sensul îmbogățirii conținutului acestor noțiuni și a lărgirii sferei lor. El nu va da definiția noțiunii de orînduire sclavagistă, feudală, capitalistă și socialistă, de pildă, ci va prezenta numai notele esențiale care intră în conținutul acestor noțiuni, urmînd ca în ceilalți ani să se îmbogățească treptat conținutul lor și să se dea definițiile corespunzătoare. Dar, predarea istoriei la clasa a IV-a îl pune pe profesor în situația de a stabili corelații firești și cu alte obiecte de învățămînt — cu geografia (orientarea pe hartă, cunoașterea reliefului, a apelor etc.), cu limba romînă (oglindirea în literatură a luptelor eroice duse pentru libertate națională și socială), cu aritmetica (fixarea unor date, a epocilor, a unui „minim cronologic"), cu muzica (cîntece de masă, cîntece patriotice). Aceste corelații fac ca izolarea dintre diferitele discipline să dispară și procesul de învățămînt să apară unitar, iar urmarea firească este realizarea unității pedagogice a școlii de 8 ani.

Aplicarea judicioasă a programelor școlii de 8 ani este cerută întregului colectiv didactic al școlii. Pentru a realiza unitatea de concepție și metodă în aplicarea acestei programe, este necesar ca ea să fie discutată în comisiile metodice, în consiliile și cercurile pedagogice. Astfel, comisia metodică a învățătorilor din școala noastră a discutat, într-o ședință a sa, problema aplicării noilor programe, iar cercul pedagogic al învățătorilor care predau la clasele a IV-a din orașul Arad și-a înscris în planul său de muncă problema: „Programa școlară pentru clasa a IV-a și locul ei

în sistemul programei școlii de 8 ani". Cercul pedagogic respectiv și-a propus să analizeze volumul cunoștințelor prevăzute în programa clasei a IV-a în perspectiva sarcinilor instructiv-educative stabilite de programa pentru școala de 8 ani. Analizînd programa clasei a IV-a, cadrele didactice care predau la această clasă își pot forma o privire de ansamblu asupra programei școlii de 8 ani și în lumina acesteia pot să predea volumul de cunoștințe repartizat pentru clasa a IV-a. Procedînd astfel, cadrele didactice care predau diverse obiecte de învățămînt pot contribui la realizarea unității pedagogice a școlii de 8 ani.

Sistemul unitar de predare contribuie la întărirea unității pedagogice a școlii de 8 ani, la realizarea în condiții mai bune a principiului continuității și sistematizării și, totodată, contribuie la formarea unui stil de muncă unitar al cadrelor didactice. Alegerea sistemului de predare, a unei metode sau a alteia de învățămînt, nu trebuie făcută în mod întîmplător, ci este necesar să optăm pentru metodele și procedeele cele mai potrivite, care să asigure elevului posibilitatea obiectivă de a efectua în bune condiții însușirea materiei, iar cadrelor didactice posibilitatea dezvoltării multilaterale a elevilor pe care îi educă. De aceea, întrebările care se pun sînt următoarele: Asigură oare elevilor sistemul experimentat și în curs de experimentare — predarea pe obiecte — condiții mai bune de învățare? Își însușesc elevii mai temeinic cunoștințele predate? Contribuie sistemul de predare la sporirea eficacității educative a procesului de învățămînt? Contribuie acest sistem la dezvoltarea multilaterală a elevilor?

Avînd în vedere rezultatele obținute după primul an de experimentare,[1] noi răspundem la aceste întrebări în mod pozitiv.

Analizînd baza psihologică a învățării — activitate dominantă în viața copilului între 7—15 ani — observăm că sistemul de predare pe obiecte de către mai mulți specialiști oferă elevilor condiții mai bune de învățare decît sistemul predării tuturor obiectelor de către unul singur — învățătorul.

În condițiile predării obiectelor de învățămînt cu un singur învățător, echilibrarea organismului cu mediul didactic se face datorită numai unui singur factor de influență. Activitatea analitico-sintetică a scoarței cerebrale, pe baza căreia se realizează adaptarea copilului la condițiile de muncă intelectuală oferite de mediul în care activează e determinată de excitațiile care sînt dirijate de către o singură persoană — învățătorul. Semnalele transmise la nivelul scoarței, în cazul predării de către un singur învățător, sînt provocate de stilul de muncă, procedeele metodice,

[1] Studii publicate în acest sens:

D. Feldman, Constatări asupra primului an de experimentare a predării cu profesori specialiști la clasele I—IV, Revista de pedagogie 6/1961.

H. Sepețeanu, Îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în clasele I—IV prin organizarea predării pe obiecte, Revista de pedagogie 7/1961.

I. Cremer, Predarea pe obiecte de către profesori în clasele I—IV, Revista de pedagogie 8/1961.

tonul, atitudinea aceleiași persoane, a cărei personalitate se reflectă în întreaga activitate a clasei și în reacțiile elevilor. Copilul se deprinde cu acest stil de muncă, își formează un stereotip dinamic ; cînd în clasa a V-a se începe predarea pe obiecte de învățămînt, vechiul stereotip dinamic trebuie zdruncinat, pentru a se înlesni formarea unui nou stereotip. Această zdruncinare determină tulburări în comportamentul elevilor, în deprinderile lor de muncă intelectuală și în întreaga lor activitate școlară. Cercetările experimentale întreprinse au confirmat acest fapt : „Spargerea vechilor stereotipe dinamice, formate și consolidate în primii patru ani de învățămînt, și reorganizarea lor în structuri noi — sau chiar în formarea unor noi stereotipe — provoacă o stare neplăcută [1]. În sistemul școlii de 7 ani se punea problema adaptării elevilor din clasa a V-a la sistemul predării cunoștințelor de către mai mulți educatori. Școala era împărțită în două cicluri, cu două moduri diferite de predare, cu două stiluri de muncă.

Cu totul alta e situația în condițiile predării diferitelor discipline de învățămînt de către mai mulți specialiști. Trecerea la modul de predare cu mai mulți specialiști se face treptat. Astfel, în clasele I — II, alături de învățătorul clasei, cunoștințele de muzică, de educație fizică sînt predate de profesori specialiști. Treptat numărul profesorilor se mărește, paralel cu înaintarea copilului în vîrstă și cu mărirea numărului obiectelor de învățămînt. Adaptarea organismului copilului la condițiile de muncă se face pe baza semnalelor provocate de diverși excitanți. Copilul reacționează la „sisteme întregi de excitanți", pe care trebuie să le distingă pentru a asigura o adaptare adecvată. Acest fapt ușurează pregătirea lui pentru muncă, pentru viață, căci viața și activitățile superioare ale omului „reprezintă complecși sau sisteme funcționale de reacții, cuprinzînd numeroase verigi perfect îmbinate între ele" [2]. Activitatea analitico-sintetică a cortexului este determinată de excitanți variați. Ca atare nu se formează un stereotip dinamic pe baza unui singur excitant sau a unor excitanți provocați de o singură persoană, ci unul provocat de reacții diverse la excitanți multipli, provocate de mai mulți profesori. În acest caz nu se mai ridică problema zdruncinării vechiului stereotip dinamic și a formării unuia nou o dată cu trecerea din clasa a IV-a în clasa a V-a.

Sistemul de predare pe obiecte de către profesorii specialiști, ca sistem unitar de muncă în școala de 8 ani, oferă condiții mai bune pentru dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. Lecțiile de educație fizică, muzică, desen, pot fi desfășurate cu rezultate mai bune fiind predate de către specialiști. Ca atare, sarcinile educației estetice și ale dezvoltării fizice armonioase pot fi realizate în condiții mai bune prin predarea pe obiecte. Acest sistem de muncă în școală determină formarea unui stil de muncă pedagogică unitar pe tot parcursul școlii de 8 ani. Prin stilul de muncă unitar al cadrelor didactice, reflectat în stilul de

[1] *Luminița Ghivirigă* și *Cornelia Marinescu*. Continuitatea în munca instructiv-educativă la clasele a IV-a și a V-a, E.S.D.P., 1960, p. 10.
[2] *A. A. Smirnov*, Psihologia, E.S.D.P., 1959, p. 57.

17

muncă al elevilor, școala de 8 ani devine o instituție de învățămînt cu o structură pedagogică unitară și bine conturată.

Unul dintre factorii care contribuie la asigurarea unității școlii de 8 ani este organizarea unui sistem al muncii educative în școală pe baza unui plan de perspectivă. Introducerea orei de dirigenție în clasele a III-a și a IV-a dă posibilitate consiliului pedagogic al școlii să eșaloneze în mod planificat — în concordanță cu dezvoltarea copiilor și cu evoluția procesului de învățămînt — problemele educative ce izvorăsc din necesitatea dezvoltării multilaterale a personalității copiilor. Problemele educative sînt mai bine rezolvate în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor în cadrul școlii de 8 ani, care dă posibilitate consiliului pedagogic al școlii să eșaloneze mai rațional temele educative abordate în orele de dirigenție.

Dacă în școala de 7 ani problemele educative erau dezbătute în mod organizat în cadrul orelor de dirigenție prevăzute în clasele V—VII, deci în trei ani de studii, în școala de 8 ani problemele muncii educative vor fi abordate în mod eșalonat de-a lungul a șase ani, adică în clasele III—VIII. În felul acesta se va putea organiza un sistem al muncii educative în școală.

Încă de la începutul anului școlar, conducerea unor școli experimentale a sesizat posibilitățile pe care le oferă școala de 8 ani, pentru organizarea mai rațională a muncii educative, și în consecință a trecut la eșalonarea dezbaterii problemelor educative în funcție de durata perioadei de școlarizare și de particularitățile de vîrstă ale elevilor. Astfel, la Școala nr. 1 din Arad, la clasa a III-a, s-a urmărit dezvoltarea sentimentului de dragoste față de orașul natal, cultivarea dragostei față de adevăr și combaterea minciunii, dezvoltarea unei atitudini juste față de învățătură și formarea deprinderilor de comportare civilizată în clasă, școală și societate.

Organizarea temeinică a muncii educative desfășurate în orele de dirigenție presupune, așa cum arătam, respectarea atentă a particularităților de vîrstă ale elevilor. De aceea, la clasele a III-a și a IV-a se vor alege teme apropiate de nivelul de înțelegere al elevilor. În clasa a III-a experimentală de la Școala nr. 1 din Arad, de pildă, diriginta și-a propus ca în orele de dirigenție să dezvolte sentimentele morale ale elevilor și să influențeze conduita lor, pornind de la lectura unor bucăți literare. Metodica orei de dirigenție e diferită în clasele a III-a și a IV-a, în comparație cu clasele V—VII. De exemplu, pentru a dezvolta elevilor mici dragostea de adevăr și ura față de minciună diriginta clasei a III-a a citit povestea „Ionică mincinosul" din culegerea „Povești cu tîlc" de Alexandru Mitru. Povestirea a emoționat pe copii. Discuțiile purtate au fost completate de elevi, care au arătat cu sinceritate unele cazuri de minciună întîlnite de ei. La fel, pentru a dezvolta în rîndul copiilor sentimentul de prietenie, a citit în clasă povestirea „Doi prieteni" din „Povestea vorbei" de Anton Pann. Discuțiile, completate cu exemplificări făcute de elevi, s-au încheiat cu formularea concluziei: „Prietenul adevărat la nevoie se cunoaște", — prietenul adevărat nu ascunde minciuna, nu

tolerează defectele celui pe care-l consideră prieten, ci caută să-l ajute, atrăgîndu-i în mod sincer atenția asupra greșelilor săvîrșite. Mai tîrziu, la vîrsta școlară mijlocie, pe lîngă abordarea unor teme care influențează sfera afectivă a elevilor, s-a urmărit discutarea anumitor fapte din viață, în vederea formării și precizării anumitor noțiuni morale. Influențarea conduitei morale prin temele abordate în orele de dirigenție trebuie să ne preocupe pe întreaga durată a școlii de 8 ani. Tematica acestora a avut un caracter progresiv, s-a îmbogățit treptat și prin aceasta a contribuit și mai mult la întărirea sistemului unitar de muncă al școlii. Asigurarea unității de acțiune în rezolvarea problemelor educative și a metodicii desfășurării orei de dirigenție nu se poate realiza fără coordonarea întregii activități de către director, pe care trebuie să-l ajute direct comisia metodică a diriginților. Problemele muncii educative, tematica orelor de dirigenție, metodica acestora etc. sînt probleme pe care comisiile metodice ale diriginților le pot dezbate pentru a asigura o unitate de acțiune în școală. Fără unitatea de acțiune a diriginților și fără un plan de perspectivă, munca diriginților și a celorlalte cadre didactice nu se poate desfășura în bune condiții și, în acest caz, unitatea instructiv-educativă a școlii suferă.

Structura organizatorică a școlii de 8 ani asigură omogenitatea și unitatea mai pronunțată a consiliului pedagogic al școlii și ca urmare firească îmbunătățirea muncii instructiv-educative în școală și unitatea de cerințe și de acțiune a educatorilor. În școala de 7 ani, cu cadre cu preocupări limitate pe cicluri, membrii consiliului pedagogic nu aveau întotdeauna perspectiva de ansamblu a întregii munci instructiv-educative, în succesiunea pe care dezvoltarea copiilor o reclamă de la an la an. De altfel, nu se putea asigura nici o continuitate strictă în munca instructiv-educativă. „Continuitatea muncii didactice într-o școală mică nu poate fi asigurată de cadre cu un profil de pregătire deosebit, cu sarcini limitate pe etape, fără perspectiva întregului proces și cu metode deosebite în ce privește organizarea muncii instructiv-educative". [1]

Tocmai această limitare a sarcinilor pe etape, reducerea perspectivei, determina o îngustare a preocupărilor în consiliul pedagogic — unele cadre didactice urmăresc, în special, problemele instructiv-educative ale primelor patru clase, iar altele urmăresc problemele ridicate de procesul instructiv-educativ din clasele V—VII.

Consiliul pedagogic al școlii de 8 ani, compus din cadre didactice care cunosc întreaga muncă instructiv-educativă, poate lua măsuri mai eficiente în ceea ce privește activitatea de conducere a școlii — planificarea, organizarea, controlul și îndrumarea muncii instructiv-educative. Se asigură, așadar, o participare mai activă a cadrelor didactice la rezolvarea problemelor ridicate de viața școlii, se întărește colectivul pedagogic, care devine mai unitar. Sprijinul acordat conducerii școlii de către consiliul pedagogic devine astfel mai eficient și urmările pozitive

[1] *H. Sepețeanu*, Imbunătățirea procesului instructiv-educativ în clasele I—IV prin organizarea predării pe obiecte, în Revista de pedagogie nr. 7/1961, p. 10.

ale închegării colectivului pedagogic se resimt, în special, în unitatea de exigențe educative în școală și în formarea colectivelor de clasă.

O contribuție prețioasă în vederea realizării unității pedagogice a școlii de 8 ani, prin faptul că subordonează preocupările metodice aceleiași perspective, o are organizarea și funcționarea comisiilor metodice în școala de 8 ani. În școala de 7 ani preocupările metodice ale comisiei învățătorilor se limitau la predarea obiectelor din planul de învățămînt în primele patru clase, iar profesorii, reuniți în comisii metodice pe specialități, abordau, în activitatea lor metodică, doar probleme specifice predării la clasele V—VII. În școala de 8 ani situația e alta. Problemele metodice ale predării unui obiect sau unei grupe de obiecte vor fi urmărite sub toate aspectele lor de către toate cadrele didactice ale școlii care predau specialitatea respectivă. Să luăm, de exemplu, predarea limbii romîne. Dacă toate cadrele didactice ale școlii care predau limba romînă vor face parte din aceeași comisie metodică, concluziile la care vor ajunge în anumite probleme de specialitate vor contribui la realizarea unității metodice în școală. Discutarea problemelor metodice cît și celelalte forme de muncă — interasistențe, lecții deschise, referate și discuții — vor contribui la stabilirea unui stil de muncă comun, unitar în toată școala, privind problemele predării limbii romîne. Activitatea metodică, fiind încadrată în structura organizatorică unitară a școlii de 8 ani, devine astfel un factor de asigurare a unității pedagogice. Unitatea stilului muncii metodice permite fiecărui cadru didactic să-și organizeze mai temeinic activitatea sa în cadrul lecțiilor și astfel se realizează, în condiții mai bune, principiul continuității și al succesiunii în învățămînt.

Unul dintre factorii care au contribuit la existența unui prag între clasele a IV-a și a V-a în școala de 7 ani și au făcut din trecerea de la o clasă la alta o problemă a fost lipsa unei unități metodice în activitatea didactică. Acest lucru se reflecta în modul cum erau organizate comisiile metodice din școală, cum își desfășurau ele activitatea, ca și în elaborarea metodicilor în mod separat pentru clasele I—IV. Pentru a face din munca din școală un factor de întărire a unității pedagogice a școlii de 8 ani, este necesar ca pe viitor metodicile diverselor obiecte din planul de învățămînt să fie elaborate în mod unitar pentru cele opt clase.

Școala de 8 ani este o școală general-obligatorie pentru întregul tineret al patriei noastre, căruia i se transmite un volum determinat de cunoștințe, i se formează priceperile și deprinderile fixate prin programele școlare și i se cultivă înaltele calități morale ale omului de tip nou. Considerăm că în metodica predării geografiei trebuie rezolvată problema formării noțiunilor geografice pe întregul parcurs al școlii de 8 ani, nu în mod separat pentru clasele I—IV și V—VIII. De asemenea, socotim că în metodică trebuie urmărit procesul îmbogățirii conținutului noțiunilor sau al lărgirii sferei lor pe parcursul celor 8 ani de învățămînt. Și la celelalte obiecte de învățămînt, în elaborarea metodicilor, este necesar să se asigure o judicioasă succesiune a materiei pe anii de studii, subliniindu-se particularitățile pe care le prezintă metodele în funcție de dezvoltarea elevilor și a procesului de învățămînt.

Activitatea comisiilor metodice socotim că este bine să fie orientată în direcția abordării unor probleme ridicate de generalizarea învățămîntului de 8 ani. Comisiile metodice își pot astfel înscrie în planul lor de activitate teme ca: „Principiul continuității și succesiunii în predarea limbii romîne (aritmeticii„ științelor naturii, istoriei, geografiei etc.) în școala de 8 ani", „Sistemul muncii educative în școala de 8 ani", „Realizarea principiului legăturii școlii cu viața, cu producția în predarea științelor naturii (aritmeticii, fizicii etc.) în școala de 8 ani", „Formarea noțiunilor fundamentale de istorie (geografie, gramatică etc.) prevăzute în programa școlii de 8 ani". Clarificarea unor asemenea probleme de metodică devin un mijloc de ridicare a calității procesului de învățămînt și de realizare a unității lui didactice.

Desfășurarea în condiții bune a predării pe obiecte de către profesorii specialiști impune însă pregătirea cadrelor în direcția sarcinilor noi pe care le ridică noul sistem de predare. Problema se referă atît la viitoarele cadre didactice, cît și la cele care predau în prezent la clasele I—IV, care au fost pregătite pentru un anumit sistem de predare.

La realizarea unității acțiunilor instructiv-educative din școală contribuie în mare măsură colaborarea multilaterală cu organizațiile de pionieri și U.T.M. din școală. Primirea în rîndurile organizației U.T.M. a elevilor din clasa a VIII-a face ca aceștia să-și aducă contribuția lor la activitatea de educare ideologico-politică a elevilor. Existența utemiștilor în cadrul școlii de 8 ani va duce și la sporirea eficienței îndrumării organizației de pionieri, la planificarea în condiții mai bune a conținutului activității pionierești din școală.

În aceste condiții activitatea în afară de clasă și extrașcolară se va putea organiza mai judicios, munca politico-educativă va căpăta un nivel ideologico-politic mai ridicat. Asigurînd o unitate organică a influențelor și măsurilor educative exercitate în școala de 8 ani, printr-o colaborare principială dintre colectivul pedagogic și organizațiile de tineret, se va realiza — și pe această cale — unitatea pedagogică necesară în școala de 8 ani.

Întrucît școala de 8 ani reprezintă un moment important în dezvoltarea învățămîntului din patria noastră, este necesar ca părinții să cunoască rolul ei în sistemul de învățămînt din țara noastră, să li se precizeze scopul ei fundamental și structura organizatorică. Clarificarea acestor probleme se poate face utilizînd gama variată a procedeelor de propagandă pedagogică. La Școala nr. 1 din Arad, unde s-a organizat experimentarea noului sistem de predare, în adunările cu părinții au fost abordate probleme privind școala de 8 ani.

Un rol important în asigurarea unității pedagogice a școlii de 8 ani, prin coordonarea tuturor influențelor educative, a preocupărilor colectivului pedagogic și a activității educative întreprinse de școală, de organizațiile de tineret și de familie, revine directorului școlii. El este chemat să reglementeze acțiunile complexe și variate întreprinse în școală în funcție de scopul general al educației comuniste și de sarcinile de bază ce se pun în fața școlii. Pentru a asigura o eficiență educativă cît mai

mare, este necesar ca activitatea de îndrumare și control desfășurată de director în școală să se sprijine pe opinia și inițiativa colectivului pedagogic și a celui școlar.

Eficiența acțiunii instructiv-educative întreprinse în cadrul școlii de 8 ani depinde de factori variați. Unul dintre factorii, care asigură dezvoltarea multilaterală a viitorilor cetățeni, îl constituie realizarea unității pedagogice a școlii de 8 ani. Unitatea de acțiune și cerințe în complexitatea măsurilor instructiv-educative în școala de 8 ani se realizează în procesul viu al educării tinerei generații. Colectivele de pedagogi, organizațiile de pionieri, familia sînt chemate să realizeze închegarea tuturor măsurilor educative din școala de 8 ani într-un tot unitar într-un sistem de muncă educativă.

ŞCOALA ŞI PRODUCŢIA

ORGANIZAREA CABINETELOR TEHNICE ÎN ŞCOLILE DE CULTURĂ GENERALĂ

În acest an şcolar, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a extins la 105 şcoli instruirea practică în producţie. Dintre acestea 14 şcoli sînt numai în Capitală. Pentru ca instruirea practică a elevilor să aibă o bază ştiinţifică, la şcolile cu instruirea în producţie, pe lîngă instruirea practică, elevilor li se predau şi tehnologia materialelor, tehnologia de specialitate şi desenul tehnic.

O atenţie deosebită se cere să se acorde modului cum se predau tehnologia materialelor şi tehnologia meseriei. Aceste discipline contribuie în mod nemijlocit la însuşirea cunoştinţelor şi a deprinderilor practice pe baze ştiinţifice. În nici un caz, nu este bine să se predea tehnologia în mod teoretic, rupt de realitate. Tocmai de aceea Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a indicat ca tehnologia să se predea în cadrul întreprinderii unde se face instruirea practică a elevilor, deoarece acolo sînt asigurate condiţiile necesare unei bune predări şi astfel elevii pot să ia cunoştinţă în mod practic de materialele, sculele, uneltele, maşinile, aparatele, precum şi de operaţiunile despre care li se vorbeşte.

Acolo unde, deocamdată, nu este posibil ca tehnologia să se predea în întreprindere, ea se poate preda şi în şcoală. În acest caz, trebuie să se asigure o încăpere specială, încît să se poată suplini cu succes condiţiile existente în fabrică.

Condiţiile necesare pot fi asigurate o dată cu *crearea unui cabinet tehnic*, care să fie înzestrat cu materialul necesar.

Realizarea cabinetului tehnic în şcolile de cultură generală are o importanţă deosebită, deoarece asigură materialul documentar necesar predării tehnologiei, predării cunoştinţelor legate de practica zilnică a elevilor, făcînd lecţiile mai vii, mai interesante şi, în acelaşi timp, asigură o însuşire mai temeinică a cunoştinţelor, bazată pe fapte, pe lucruri reale, practice. Prin crearea cabinetelor tehnice şi înzestrarea lor corespunzătoare se pune la îndemîna cadrelor didactice un bogat material: planşe, desene, diverse materiale şi chiar unele unelte, aparate diferite, dispozitive etc., care, sistematizat, le poate fi de un real folos în predarea disciplinelor respective, în verificarea cunoştinţelor însuşite de elevi, în formarea deprinderilor practice, cît şi pentru documentarea personală a profesorilor. De o foarte mare importanţă sînt şi diferitele grafice cu date reale din producţie, de la întreprinderea unde fac elevii instruirea practică, precum şi o serie de date legate direct de procesul de producţie, bineînţeles dacă acestea se referă, în special, la organizarea producţiei, la diverse procese tehnologice, creşterea producţiei globale şi a producţiei marfă, la depăşirea planului de producţie etc. Asemenea date pot fi luate şi de la alte întreprinderi industriale cu care şcoala are legături mai strînse.

În cabinetul tehnic al școlii de cultură generală este necesar să existe un asemenea material — comun multor întreprinderi și cu aplicație generală — cum ar fi, de pildă, diverse organe de mașini, materiale diverse cu aplicație multiplă etc.

Toate acestea pot constitui un ajutor prețios pentru cadrele didactice, deoarece cu ajutorul lor pot formula multiple probleme legate de viață, de practica construcției socialiste, pot lega nemijlocit predarea cunoștințelor de fapte, de date reale din viață. În același timp, în cabinetul tehnic se găsește materialul necesar ajutător pentru profesorii de la disciplinele înrudite, cum sînt, de pildă, fizica, chimia, desenul, discipline prin care se realizează într-o mai mare măsură legarea teoriei de practica productivă. De exemplu, dacă în cabinetul tehnic există diferiți clești, aceștia pot servi la fizică, la lecția despre pîrghii; la fel poate fi folosită la fizică o menghină și altele. Dacă în cabinetul tehnic există diverse obiecte nichelate, cromate, argintate etc. se pot folosi la chimie la lecția despre protejarea metalelor contra coroziunii. În cabinetul tehnic al școlii pot exista și diverse piese care să servească la predarea desenului.

Organizarea cabinetului tehnic se poate face într-o cameră destinată anume, care, dacă este posibil, are mărimea aproape cît o sală de clasă. În acest caz, lecțiile de tehnologie, desen sau activitatea cercurilor cu elevii se pot desfășura aiei, unde au la îndemînă tot materialul necesar. În cazul cînd nu se poate destina o încăpere specială, cabinetului tehnic i se poate rezerva o sală de clasă, care să fie folosită din plin în activitatea cu elevii, după orarul întocmit de conducerea școlii. Dacă acest mod de organizare nu este posibil, cabinetului tehnic i se poate destina o cameră mai mică, dar, în acest caz, aceasta nu va mai servi și pentru desfășurarea lecțiilor, ci numai pentru păstrarea materialului.

Cînd nici acest lucru nu se poate realiza, atunci cabinetul tehnic se poate amenaja într-unul din atelierele școlare, de preferință în atelierul de lăcătușărie, care, dacă este corespunzător ca spațiu, poate fi folosit și pentru predarea tehnologiei și pentru desfășurarea activității cercurilor de elevi.

O altă posibilitate este de a organiza cabinetul tehnic în laboratorul de fizică.

Îndată ce cabinetul tehnic s-a organizat, este indicat ca materialul necesar predării tehnologiei materialelor și a meseriei să fie selecționat, etichetat și aranjat într-o anumită ordine.

Pentru predarea tehnologiei materialelor la clasa a VIII-a se recomandă să existe în cabinetul tehnic mostre de combustibil, fonte, oțeluri, aliaje, piese din metale diferite, protejate contra coroziunii prin diferite metode, piese asupra cărora s-au aplicat diverse tratamente termice, piese executate prin turnare, forjare, laminare sau trase, profile de oțel, minereuri, materiale refractare (acide, semiacide și bazice). Tot aci se pot găsi lubrifianți, uleiuri, unsori, lichide de răcire, vopsele, lacuri, cleiuri, cauciuc, mase plastice, piele, fibre, grafit, materiale abrazive naturale și artificiale, mică, smoală, sticlă, materiale neferoase (cupru, nichel, zinc etc.), diverse materiale plastice care, atunci cînd se predă tehnologia, se folosesc drept material demonstrativ.

În cabinetul tehnic, în vederea predării tehnologiei materialelor, sînt necesare planșe și schițe reprezentînd: tabela lui Mendeleev, tipuri de rețele pentru soluții solide de substituție (ordonate și neordonate), tipurile de rețele cristaline mai frecvente la metale, procesul tehnologic de turnare cu succesiunea operațiilor, reprezentarea unor amestecuri mecanice de metale, preîncălzitorul de aer, macheta unui furnal, convertizorul, macheta cuptorului Martin, a cuptoarelor electrice, *diagrama fier-carbon, cuptoare pentru tratamente* termice, cutia pentru cementare, pistolul pentru metalizare etc.

Pentru predarea tehnologiei meseriei, indiferent în ce meserie se instruiesc elevii unei școli, este neapărat necesar să existe în cabinetul tehnic sculele, uneltele, instrumentele

și materialele folosite în domeniul lăcătușăriei și electrotehnicii. De exemplu, în cabinetul tehnic al unei școli ai cărei elevi fac instruirea practică la o întreprindere cu profil metalurgic se pot găsi :

a) Pentru lăcătușărie tipuri de ciocane, dălți, chei fixe, clești, instrumente de măsurare, verificare și control (metrul de oțel, echerul, linia gradată, compase, șubler, micrometru, calibre etc.).

b) Pentru electrotehnică sînt necesare tipurile de scule, instrumente, aparate etc. folosite în mod curent și mostre cu materialele electrotehnice și electroizolante, precum și diferite scheme electrice (legarea în serie, legarea în paralel etc.).

c) În cabinetul tehnic se vor găsi scule, unelte, aparate, dispozitive, instrumente de măsură și control și chiar 1—2 mașini-unelte.

În situația că elevii fac instruirea practică la mașini-unelte așchietoare, în școală este bine să existe mașini-unelte ca : strunguri, freze, raboteze, mașini de găurit etc., precum și dispozitive speciale ajutătoare (lunetă, antrenor și instrumente ca, de exemplu, linia gradată, diferite șublere, diferite compase, micrometru etc.). De asemenea, este necesar să existe în cabinetul tehnic scule așchietoare de toate tipurile : cuțite de strung de diferite tipuri, burghie, alezoare, freze, eventual și un cap divizor etc. Acestea pot fi chiar din cele care nu mai sînt folosite în întreprindere, fiind uzate, însă ele servesc ca material documentar.

Cabinetul tehnic poate fi înzestrat cu unele piese procurate de la autovehiculele care s-au primit prin transfer de către școli. După obținerea aprobării de casare, la demontarea lor se pot opri : acumulatorul, bobina de inducție, delcoul, bujiile, dinamul, electromotorul, ambreiajul, cutia de viteze, un piston cu bielă, care pot servi foarte bine în predarea tehnologiei și a altor discipline. Dacă sînt posibilități, motorul poate fi secționat și oprit pentru studiu. Restul materialelor rezultate prin dezmembrare pot fi predate organelor I.C.M. Piesele oprite se pot folosi și de către cercurile tehnice de elevi. Tot pentru cercuri, în funcție de specificul lor, este indicat să fie procurate toate cele necesare lucrului, conform temelor planificate pentru a fi executate cu elevii.

Cabinetele tehnice pot fi dotate de către întreprinderi cu o serie de scule, unelte, aparate, mașini etc. care nu mai corespund cerințelor tot mai mari din producție. Așa, de exemplu, a procedat conducerea uzinelor „Tudor Vladimirescu", care a oferit tot ajutorul necesar pentru organizarea și înzestrarea cabinetului tehnic al Școlii medii nr. 18 „Mihai Eminescu", iar Întreprinderea industrială de stat „Pavel Țeacenco" acordă permanent ajutorul necesar acestei școli, în vederea organizării cabinetului tehnic. De asemenea, uzinele „Electronica" au acordat tot sprijinul Școlii medii nr. 10, iar Uzinele „I.O.R.", în aceeași problemă au dat concursul Școlii medii nr. 39 etc.

Un strung din cabinetul tehnic, de exemplu, chiar dacă este reformat poate folosi în școală pentru cunoașterea organelor sale componente ; dacă acesta este în funcțiune, poate folosi cu mult succes la formarea deprinderilor practice la elevi.

Procurarea unora dintre materialele din cabinetul tehnic se mai poate face și din comerț — cu fonduri puse la dispoziție de secțiile de învățămînt raionale — sau prin executarea lor, în caz că este posibil, în sălile de lucrări practice, prin strîngerea anumitor piese și materiale cu ocazia organizării unor excursii și a vizitelor ce se fac de către elevi în diferite întreprinderi.

Este important de subliniat că unele scule, unelte sau aparate pot fi executate cu elevii. În vederea economiei de materiale, cît și pentru a fi mai ușor de manipulat, piesele se pot executa de mărime redusă.

Aranjarea materialului în cabinetul tehnic. O problemă care trebuie să preocupe cadrele didactice care organizează cabinetele tehnice se referă la materialul ce va fi mai întîi selecționt cu grijă, în ordina temelor din programă, separat pentru tehnologia materialelor și pentru tehnologia meseriei. Pentru a fi ușor de mînuit și de identificat, materialele se pot aranja pe planșe, unde se pot trece și o serie de date mai importante în legătură cu materialul respectiv (planșele se pot face din carton gros, din placaj sau din scîndură de brad).

Dimensiunile planșelor se aleg în funcție de necesitate, dar nu trebuie să fie de mărimi prea diferite. Iată, de pildă, un model de felul în care se pot aranja pe planșe materialele respective:

A. Mai jos dăm un exemplu de planșă la una dintre temele mai importante de la *tehnologia materialelor*; este vorba despre lecția „clasificarea combustibililor" — la clasa a VIII-a și a IXa.-

CLASIFICAREA COMBUSTIBILILOR
după starea fizică (de agregare) și proveniență

Starea fizică	Proveniența	Combustibilii	Loc pentru mostra combustibil	Puterea calorică	Unitatea de măsură a puterii calorice
Solizi	Naturali	— Lemnul			
		— Cărbunii de pămînt: Antracit		9 000	Kcal/kg
		Huilă		8 000	Kcal kg
		Lignit		4 500	Kcal/kg
		Turbă		3 500	Kcal/kg
	Artificiali	— Cărbunele de lemn		6 500	Kcal/kg
		— Cocsul metalurgic		7 000	K al kg
		— Brichetele		6 200	Kcal/kg
				3 900	Kcal/kg
				4 200	Kcal/kg
Lichizi	Naturali	— Țiței (produse petroliere): Benzină de aviație		cca. 10 000	Kcal/kg
		Benzină de turism			
		Benzină grea			
		Petrol lampant			
		Motorină			
		Păcură			
	Artificiali	— Benzină sintetică			
		— Alcool și altele			
Gazoși	Naturali	— Gazul metan		9 500	Kcal/m³
		— Gazul de sondă		10 000	Kcal/m³
				9 000	Kcal/m³
	Artificiali	— Gazul de iluminat		4 000	Kcal/m³
		— Gazul de furnal		950	Kcal/m³
		— Gazul de gazogen		1 140	Kcal/m³
		— Gazul de apă		2 600	Kcal/m³
		— Acetilena		14 000	Kcal/m³

Planşa mai poate fi completată şi cu alte date cu privire la combustibili, ca de exemplu: greutatea specifică, modul de obţinere a combustibilului respectiv, locurile unde se găseşte în ţara noastră. Important este să se arate datele cele mai principale şi ´să existe posibilitatea ca fiecare fel de combustibil să fie văzut în starea sa reală.

2. În vederea predării lecţiei privind metalele neferoase şi a aliajelor se poate alcătui o altă planşă, după modelul de mai jos:

METALE NEFEROASE ŞI ALIAJELE LOR

Metalul	Loc rezervat pentru aşezarea mostrei metal	Minereurile din care se extrag	Loc rezervat pentru mostra minereu	Categoria metalului	Temperatura de topire	Greutatea specifică g/cm³
Cuprul (Cu)		Cuprit Azurita Malachita Calcozina Calcopirita		greu fuzibil oxidabil	1083	8,93
Aluminiul (Al)		Bauxita Criolită		uşor	658	2,7
Zincul (Zn)		Blenda Calamina		uşor fuzibil	419	7,2
Plumbul (Pb)		Galena Ceruzita		„	327	11,34
Staniul (Sn) (cositorul)		Casiterita Stanina		greu foarte uşor	232	7,28
Nichelul (Ni)		Gernierită Milerită Ulmanită Nichelină		greu fuzibil	1455	8,9
Magneziul (Mg)		Magnezitul Oxid de magneziu		uşor	650	1,74

În planşa reprodusă sînt date ca exemplu cele mai importante metale neferoase folosite în metalurgie. În completare se mai pot trece şi restul metalelor neferoase. De asemenea, planşa se poate completa şi cu alte date cum sînt, de pildă, duritatea, rezistenţa de rupere etc. (Mărimea acestei planşe poate fi de 60 cm lungime şi 60 cm lăţime). Dacă se includ şi alte date, mărimea planşei poate varia în mod corespunzător cerinţelor.

După modelul acestor planşe se pot alcătui şi altele necesare la tehnologia materialelor.

B. *Pentru tehnologia meseriei,* după acelaşi criteriu se pot executa planşe pentru clasificarea pilelor (pentru lăcătuşărie), pentru clasificarea cuţitelor de strung (la strungărie) etc., precum şi pentru procesul tehnologic de executare a diferitelor piese, — specificînd datele cele mai esenţiale. Acestea din urmă pot fi redate pe faze şi operaţii, cu ilustrarea practică a materialului din fiecare fază sau operaţie.

La școlile cu instruire în producție este indicat să se dea o atenție specială materialului documentar necesar pentru ușurarea înțelegerii operațiilor din sectorul în care fac elevii instruirea practică în producție. De aceea, se recomandă ca tot materialul existent în cabinetul tehnic să fie axat pe specificul sectorului în care se instruiesc elevii, aranjat astfel ajută la înțelegerea operațiilor, precum și a procesului tehnologic. Obiectele care nu pot fi fixate pe planșe, este bine să fie și ele etichetate și aranjate în ordinea folosirii lor în cadrul diferitelor teme.

O dată organizat cabinetul tehnic, munca profesorilor va fi foarte mult ușurată, deoarece au oricînd la îndemînă materialul documentar necesar în vederea predării unei teme și în felul acesta profesorul nu va mai pierde timp pentru căutarea și selecționarea lui în funcție de anumite criterii.

Temele predate elevilor, pe baza materialului care se folosește și în producție, pe lîngă că dau elevilor posibilitatea de a cunoaște în mod practic fiecare material, le ușurează mult înțelegerea problemelor, îi ajută pe elevi la intuirea corectă a fiecărui obiect.

Școlile care fac instruirea practică în producție în sectorul prelucrării mecanice la *mașini-unelte așchietoare* este bine să aibă în cabinetul tehnic și cîteva mașini-unelte, care servesc pentru inițierea elevilor în cunoașterea și mînuirea lor. După ce elevilor li s-au format unele deprinderi de muncă, ei pot fi repartizați în producție pe lîngă muncitori. În acest caz, muncitorii îi primesc cu mai multă încredere, îi lasă pe elevi să lucreze la mașini și, chiar de la început, elevii pot fi de un real ajutor în procesul de producție.

Este știut că încredințînd mașina unui elev, fără ca acesta s-o cunoască bine și să aibă un minimum necesar de deprinderi practice formate în mînuirea mașinii, se creează timpi morți și uneori nu se pot respecta toate regulile de securitate a muncii.

Formarea deprinderilor de a mînui unele scule și unelte se poate realiza și cu prilejul predării altor obiecte de învățămînt, cum ar fi, de exemplu, fizica, matematica, chimia, desenul tehnic etc. Profesorii care predau aceste obiecte au posibilitatea să se folosească în cadrul demonstrațiilor de aparatele și uneltele existente în cabinetele tehnice. Chiar dacă mașina-unealtă, de exemplu un strung sau o raboteză nu sînt în funcțiune, ele pot servi la cunoașterea organelor și pieselor lor componente, a principiilor de funcționare și construcție. Este bine, într-o astfel de situație, pentru o cît mai bună înțelegere și reținere a cunoștințelor predate, să se scoată în evidență ceea ce este comun și la alte mașini: principiul de construcție sau de funcționare, organe de mașini și mecanisme comune și la alte mașini, principiul din fizică pe care se bazează construcția sau funcționarea lor etc.

A vorbi la fizică elevilor din clasa a VIII-a, de pildă, despre pîrghii, fără a se preciza ce pîrghii și de ce ordin se găsesc la locul de instruire practică înseamnă a cădea în formalism, a preda teoretic, abstract și rupt de realitate. Fizica contribuie foarte mult la înțelegerea principiilor de funcționare a diferitelor mașini și aparate, la rezolvarea unor probleme ridicate de procesul de producție, precum și la însușirea corectă a unor operații practice, bazate pe date științifice, deoarece tehnica se bazează în general pe fizică. Ea este cea mai apropiată disciplină de practica din producție. Profesorul de fizică, folosindu-se de mașinile și aparatele necesare care se găsesc în cabinetul tehnic, reușește să facă lecția mai atractivă, iar elevii își însușesc mai bine cunoștințele.

De exemplu, este indicat ca elevilor din clasa a VIII-a, atunci cînd li se vorbește despre pîrghii să li se dea și exemplul de: foarfeca de tăiat tablă, cleștele patent, cheia fixă etc., precum și de pîrghii pe care le vor întîlni aplicate la mașinile-unelte; de asemenea, cînd li se vorbește elevilor despre forțe, să li se explice ce fel de forțe

acționează asupra unei piese prinsă în menghină, forțele ce acționează la pilire, tăierea cu ferăstrăul, găurire etc. În vederea aplicării cu bune rezultate a acestor cunoștințe profesorul de fizică, desen etc. trebuie să cunoască programa de lucrări practice a elevilor, să cunoască ce piese lucrează elevii, cu ce scule, unelte, etc și să colaboreze strîns cu profesorii de lucrări practice spre a realiza o îmbinare strînsă între cunoștințele teoretice și cele practice. La Școala medie 22 „Gheorghe Lazăr", profesoara de fizică, colaborînd cu profesorul de lucrări practice, au stabilit de comun acord ca elevii să execute poligoane din tablă de oțel, care vor servi apoi la lucrările practice frontale de laborator de la fizică, legate de aflarea centrului de greutate pe cale experimentală.

Cabinetul tehnic este de un real folos și în predarea chimiei. Cunoașterea elementelor, a proprietăților lor, a reacțiilor chimice și a formulelor se cere completată și cu cunoașterea și mînuirea practică a instrumentelor și a aparatelor. În vederea realizării scopului propus, este bine ca profesorul să nu se mărginească numai la predarea teoretică a temei, ajutat de unul sau de cîțiva elevi, la anumite operații secundare, ca aprinderea lămpii de spirt, ținerea unei eprubete sau scrierea la tablă a unor formule, dictate de profesor, ci să se folosească de toate mijloacele pe care i le oferă și cabinetul tehnic. Desigur că lucrările practice vor fi făcute în laborator. Profesorul poate să facă o legătură între chimie și celelalte obiecte care au fost predate în cabinetul tehnic. De asemenea, este important să se prezinte elevilor materialul despre care se vorbește la lecție. La lecția „Protejarea metalelor contra coroziunii", la clasa a X-a, de pildă, se pot prezenta obiecte nichelate, cromate, argintate, brunate etc., dintre care unele pot fi ușor procurate deoarece se găsesc și în cabinetul tehnic.

Este recomandabil ca profesorii să meargă cît mai des în întreprinderea unde fac elevii practica în producție, — pentru a vedea ce probleme se cer rezolvate de elevi. Cunoscînd toate acestea profesorii vor ști cum să îndrume munca cu elevii în cabinetele tehnice, experiențele de laborator și chiar activitatea din cercuri.

În privința desenului, la școlile cu instruire în producție este necesară o sală care să fie amenajată anume numai pentru predarea desenului, înzestrată cu planșetele și instrumentele necesare, pentru a se crea elevilor cît mai bune condiții de lucru. De exemplu, la Școala medie nr. 38 și la Grupul școlar „23 August" a început preocuparea pentru procurarea de planșete pentru desen și s-au și asigurat o parte dintre ele. Avînd o sală bine amenajată, profesorul are posibilitatea să urmărească în timpul lecției ca elevii să mînuiască cît mai corect instrumentele, iar lucrările să fie executate cu toată acuratețea necesară. La toate lecțiile la care este posibil este indicat să se dea ca aplicație practică a cunoștințelor însușite de elevi, executarea desenului pieselor ce se folosesc frecvent la lucrările practice, plecînd de la simplu la complex. Cu sprijinul profesorilor de lucrări practice se pot face truse întregi de piese din lemn, tablă sau metal, așa cum au început să se confecționeze la Școala medie nr. 23 „D. Bolintineanu" din Capitală, truse care se pot folosi cu cele mai bune rezultate la lecții. Obiectele mici este bine să fie reprezentate la o scară mărită, în așa fel ca înțelegerea să fie cît mai ușoară, iar obiectele mari se vor reprezenta la o scară redusă, în raport cu mărimea lor. Obiectele trebuie arătate astfel încît toți elevii să le poată întui în bune condiții.

Cerințele arătate mai sus impun o strînsă legătură a colectivului pedagogic cu profesorii de tehnologie și, în special, cu cei de lucrări practice. Fiecare profesor (de chimie, fizică, matematică, desen) trebuie să cunoască bine programa de tehnologie, cît și pe cea de

lucrări practice, să ceară sprijinul profesorilor respectivi în cunoașterea tuturor problemelor ce interesează predarea disciplinei lui, să colaboreze cu aceștia pentru executarea, în cadrul lucrărilor practice cu elevii, a instrumentelor, aparatelor, ustensilelor de care se folosește în predarea obiectului său (corpuri geometrice, instrumente și aparate pentru fizică și chimie, piese pentru desen etc.).

În unele școli s-a trecut deja la organizarea cabinetelor tehnice și în prezent se depune o muncă intensă pentru strîngerea materialului necesar. În acest sens se pot da ca exemplu Școala medie nr. 18 „M. Eminescu", Școala medie nr. 38, Grupul școlar „23 August", Școala medie nr. 19 „Ion Creangă", Școala medie nr. 8 „Emil Racoviță", Școala medie nr. 15 „El. Sîrbu". O dată ce vor avea materialul necesar adunat, selecționat și aranjat, cabinetele tehnice le vor fi de un foarte mare ajutor.

Cabinetele tehnice sînt un mijloc nou și important în legarea mai strînsă a școlii cu viața, cu practica. Folosite cu pricepere dau rezultate temeinice în pregătirea multilaterală a tineretului școlar.

Ing. N. DINU
București

DULAPUL METODIC ȘI FOLOSIREA LUI DE CĂTRE PROFESORI ȘI MAIȘTRI INSTRUCTORI IN ȘCOLILE PROFESIONALE ȘI TEHNICE

Așa cum prevăd Documentele Congresului al III-lea al P.M.R., principiul de bază pe care se întemeiază învățămîntul profesional și tehnic, ca de altfel întreg învățămîntul din țara noastră, este acela al legăturii strînse dintre teorie și practică, dintre școală și producție. Prin conținutul său, învățămîntul profesional și tehnic are o bază realist-științifică. Pe această linie, predarea cunoștințelor de cultură generală și în special a celor de cultură tehnică de specialitate — tehnologia meseriei, tehnologia materialelor, instruirea practică etc. — trebuie să urmărească consecvent pregătirea tinerilor la nivelul celor mai înaintate cuceriri ale tehnicii mondiale, pregătire științifică absolut necesară înțelegerii proceselor complexe de producție, funcționării dispozitivelor, mecanismelor, aparatelor, mașinilor și agregatelor perfecționate.

Majoritatea școlilor profesionale și tehnice din țara noastră au acumulat o experiență valoroasă în ceea ce privește îmbogățirea lecțiilor cu elemente ale tehnicii moderne. Utilizarea ca factor de bază, în predarea cunoștințelor de specialitate, a cabinetelor școlare, laboratoarelor școlare și atelierelor de instructaj, înzestrate cu utilaje și materiale didactice la nivelul cerințelor actuale, a constituit o preocupare permanentă a cadrelor didactice. Tot mai multe școli profesionale, tehnice și tehnice de maiștri, și-au amenajat cabinete, laboratoare și ateliere de instructaj bine utilate, care înlesnesc predarea la un nivel ridicat a lecțiilor de tehnologie și instruire practică. Ca materiale didactice, aici se găsesc nu numai planșe, scheme, panouri, tabele, documente de producție, piese și subansamble, ci și machete funcționale ale celor mai importante mașini la care urmează să fie instruiți elevii. Foarte important este însă și modul cum se folosește această bază materială didactică. În multe unități școlare introducerea materialelor demonstrative în lecții se face judicios. Nu în toate cazurile însă utilizarea materialului didactic la lecții respectă cerințele psihologice și pedagogice de folosire a acestuia.

Prezentarea materialului demonstrativ trebuie să respecte o serie de cerințe, printre care, de o deosebită importanță, este aceea ca intuirea obiectelor în lecție să se facă la momentul oportun, ca materialul didactic să fie folosit la timp în desfășurarea lecției. In practica școlară, se mai întîlnesc cazuri cînd unele cadre didactice, înainte de a trece la verificarea materialului predat anterior, „depozitează" pe masa de lucru (catedră) toate materialele didactice de care au nevoie în comunicarea noilor cunoștințe. Astfel, în cele 10—15 minute cît durează controlul însușirii materialului predat, elevii nu mai sînt atenți, iar prezentarea de către profesori a diferitelor machete, planșe, piese etc. în cadrul lecțiilor nu mai trezește interesul elevilor. Același lucru se întîmplă și în cazul cînd materialele demonstrative sînt răspîndite în cabinet, laborator sau atelier-școală. S-au întîlnit și cadre didactice care, uneori, din comoditate, nu aduc la lecții materialul demonstrativ necesar,

deşi acesta se găseşte depozitat în şcoală. Au fost şi cazuri cînd profesori noi veniţi nu au cunoscut că în şcoală exista material didactic, care putea fi folosit la lecţii.

Pentru înlăturarea acestor deficienţe în predare, este bine ca fiecare lecţie să fie însoţită de materialul didactic necesar. Totodată, materialul demonstrativ care se găseşte în cabinetele şi laboratoarele şcolare sau în atelierele de instructaj trebuie să fie completat, pentru a putea fi folosit în bune condiţii de către profesori şi maiştri la diferite obiecte şi tipuri de lecţii.

Experimentînd unele variante de organizare a cabinetelor şcolare, laboratoarelor şi atelierelor de instructaj, ne-am întărit convingerea că o asemenea organizare şi funcţionare este condiţionată în mare măsură de organizarea locului de muncă al profesorului sau al maistrului instructor. Pentru rezolvarea acestei probleme, au fost utilizate diferite metode de cercetare: studierea experienţei pozitive a colectivelor de cadre didactice prin numeroase asistenţe la lecţiile teoretice şi practice, organizarea unor discuţii ample în cadrul cercurilor pedagogice şi a comisiilor metodice, schimburi de experienţă ale şcolilor profesionale din diferite ramuri industrial-economice, organizate de Cabinetul metodic din Iaşi în perioada 1959—1961 etc.

Studierea materialului documentar, consultarea materialelor sovietice apărute în această privinţă şi verificarea în practică a diferitelor variante de organizare a locului de muncă ne-au dus la concluzia că organizarea locului de muncă oferă profesorului şi maistrului instructor în orice moment posibilitatea să execute demonstraţiile necesare predării tuturor temelor din programa şcolară.

Dulapul metodic, pe lîngă faptul că oferă profesorului posibilitatea să organizeze, într-un timp relativ scurt, pregătirea tehnico-materială a demonstrării oricărei teme din programa şcolară, prezintă şi alte avantaje: permite profesorului şi maistrului instructor să realizeze, ori de cîte ori este necesar, diferite tipuri de lecţii de instruire practică (lecţii de introducere în temă, lecţii de predare curentă, lecţii de aplicare a operaţiilor învăţate în cadrul unei lucrări complexe, lecţii de verificare şi control) şi teoretică (repetare cu ajutorul filmului şi al diafilmului, comunicare de noi cunoştinţe etc.). El ajută cadrele didactice să respecte în predare principiile didactice, asigură condiţiile bune de păstrare a materialului didactic, sprijină dezvoltarea gîndirii tehnice a elevilor prin proiecţii de filme, diafilme şi diapozitive cu caracter tehnic, ajută pe profesor să dezvolte interesul şi dragostea elevilor pentru obiectele de studiu şi pentru meseria aleasă.

Pentru proiectarea, executarea şi dotarea dulapului metodic, Cabinetul metodic din Iaşi a format un colectiv în care au intrat, în afară de inspectorii metodişti, unele cadre didactice de la Şcoala de meserii şi de la Şcoala profesională de construcţii din Iaşi. Acest colectiv a întocmit un plan de lucru pe mai multe etape: documentarea, realizarea proiectului tehnic, elaborarea proiectului de execuţie al dulapului, executarea părţii de tîmplărie, dotarea şi darea lui în folosinţă.

Datorită faptului că documentaţia folosită a fost sumară (ea a constat dintr-o singură planşă fotografică care conţinea o vedere în perspectivă a dulapului metodic, conceput de Cabinetul metodic din Leningrad, fără a fi însoţită de cote şi alte detalii), au apărut inerent unele greutăţi în munca noastră.

Totuşi, s-a reuşit ca primul dulap metodic din ţară să fie dat în folosinţă, venind pe această cale în ajutorul profesorilor şi maiştrilor instructori care fac instruirea practică la anul I lăcătuşi-mecanici sau la alte meserii înrudite. Majoritatea vizitatorilor din oraş şi din diferite regiuni ale ţării care au vizitat expoziţia de materiale metodice, organizată de Cabinetul metodic din Iaşi în cinstea celui de-al III-lea Congres al P.M.R., şi-au exprimat

admirația pentru această realizare. Cadrele didactice au arătat că acest dulap poate fi folosit în predarea tehnologiei meseriei, a tehnologiei materialelor, precum și a unor obiecte (fizică, chimie, matematică) predate în școlile profesionale și tehnice și în școala medie de cultură generală cu instruire practică în producție.

Datorită faptului că dimensiunile dulapului metodic sînt relativ mici (4090×2010×680 mm) acesta poate fi montat în orice sală de clasă. El se compune din două corpuri centrale — unul superior (prevăzut cu tablă școlară rabatabilă în sus) și unul inferior care conține un număr de 26 casete, plus două rafturi de lungimea tablei, închise prin două uși glisante pe rulmenți cu bile. În casete sînt introduse pe teme și lecții: scule, unelte, machetele diferitelor utilaje, aparate, semifabricate, piese utile corect executate etc. Aceste materiale demonstrative, nefiind fixate în dulap, pot fi ușor distribuite în timpul lecției spre a fi intuite cît mai bine de elevi. Corpul superior conține în spatele tablei un ecran rabatabil pentru proiecții de filme, diafilme și diapozitive; în spatele ecranului, corpul superior conține o nișă (1900×1100×350 mm) prevăzută în partea dinspre tavanul dulapului cu bare rotunde de care se prind planșele didactice legate de conținutul programei școlare. Pe un raft al nișei se găsesc așezate aparatul de proiecție, diafilmele și diapozitivele, iar pe un altul rechizitele necesare executării schițelor și schemelor pe tablă. În părțile laterale ale corpurilor centrale se află cîte un dulap asemănător celor pentru păstrarea planșelor din serviciile tehnice din întreprinderi (920×1260×620 mm). Aceste corpuri laterale conțin 24 panouri-sertar (920×620×20 mm), închise cu uși în două canate. Dacă deschidem ușile celor două corpuri laterale, avem posibilitatea să citim (pe coloană) planul tematic al programelor de tehnologia meseriei și instruire practică pentru toate specialitățile (meseriile), care execută în anul I lucrări de lăcătușărie (ramele panourilor conțin etichete cu denumirea temelor la care se pot folosi panourile respective). Fiecare panou-sertar, conține toate cele necesare demonstrării unei teme din programa școlară. Unele panouri sînt destinate „lucrărilor complexe". Ele conțin piese-model, executate pe faze și operații, însoțite de documentația necesară. Pentru a face o demonstrație pe bază de panou, profesorul sau maistrul instructor scoate panoul-sertar și-l montează deasupra unuia din corpurile laterale cu ajutorul unui dispozitiv simplu de fixare.

Experimentînd predarea diferitelor tipuri de lecții cu ajutorul acestui dulap metodic, am ajuns la convingerea că el poate fi folosit atît pentru instruirea practică, cît și pentru predarea altor discipline prevăzute în planul de învățămînt: tehnologia meseriei, tehnologia materialelor, rezistența materialelor și organe de mașini etc. Se înțelege că unitatea școlară care dorește să-i dea această întrebuințare largă trebuie să-și construiască, în plus, pentru fiecare plan tematic diferit, alte panouri-sertar (de același format) dotate corespunzător cerințelor programei respective. De exemplu, cele 24 panouri-sertar pot fi folosite și la obiectul „rezistența materialelor și organe de mașini". În acest caz, se pot înzestra panourile cu eprubete supuse la solicitările de întindere, compresiune, forfecare, încovoiere, răsucire, iar alte panouri cu organele asamblărilor fixe, asamblărilor demontabile, asamblărilor elastice, mișcării de rotație, de transmitere a mișcării etc. Pentru organele de transmitere a mișcării am conceput și am dat spre executare un lanț cinematic complet, cu principalele tipuri de organe de transmitere a mișcării.

Cabinetul metodic din Iași a popularizat multiplele posibilități de folosire a dulapurilor metodice în cadrul ședințelor de cerc pedagogic, cu ocazia diferitelor schimburi de experiență organizate în școlile profesionale care pregătesc cadre pentru diferite ramuri industrial-economice etc. Aceasta a avut o importanță deosebită în rîndul multor colective didactice din raza noastră de activitate. Astfel, numai după un an și jumătate de la confecționarea primului dulap metodic au mai fost date în folosință încă 4 dulapuri, unul la Grupul

şcolar petrol-chimie de pe lîngă fabrica „Steaua roşie" Bacău, altul la Şcoala de meserii din Bacău şi două la Grupul şcolar petrol-chimie de pe lîngă Fabrica de antibiotice Iaşi [1].

Pe baza experienţei căpătate, aceste dulapuri metodice au fost proiectate şi executate în condiţii tehnico-organizatorice superioare. Dintre acestea, menţionăm particularităţile de construcţie şi funcţionale ale dulapurilor existente la Grupul şcolar petrol-chimie din Iaşi.

Nomenclatorul şcolilor profesionale şi tehnice din principalele sectoare industrial-economice: metalurgie şi construcţii de maşini, transporturi şi telecomunicaţii, agricultură (mecanizarea agriculturii), industria petrolului şi chimiei etc. cuprinde foarte multe meserii care în anul I — la tehnologia meseriei şi instruirea practică — fac lăcătuşerie, iar din anul II (uneori chiar din trimestrul III al anului I) tematica programelor este orientată spre specificul meseriei. În plus, nomenclatorul meseriilor se schimbă la perioade relativ scurte, în raport cu necesităţile cerute de dezvoltarea continuă a ştiinţei şi tehnicii din ţara noastră. Ţinînd seama de toate acestea, s-a proiectat confecţionarea unor tipuri de *dulapuri metodice complexe*, care să fie uşor adaptate cerinţelor specifice diferitelor tehnologii. De pildă, Grupul şcolar petrol-chimie din Iaşi a construit, cu sprijinul Şcolii de meserii şi al Şcolii profesionale de construcţii din Iaşi, un dulap complex, destinat pregătirii elevilor care vor deveni muncitori calificaţi în meseriile mecanic-utilaj-chimic, lăcătuş-conducte, operator-mase plastice.

Dulapul metodic complex a fost conceput, de fapt, ca un ansamblu unitar, dotat cu materialul didactic necesar predării tuturor temelor prevăzute în programa şcolară (fig. 1). El

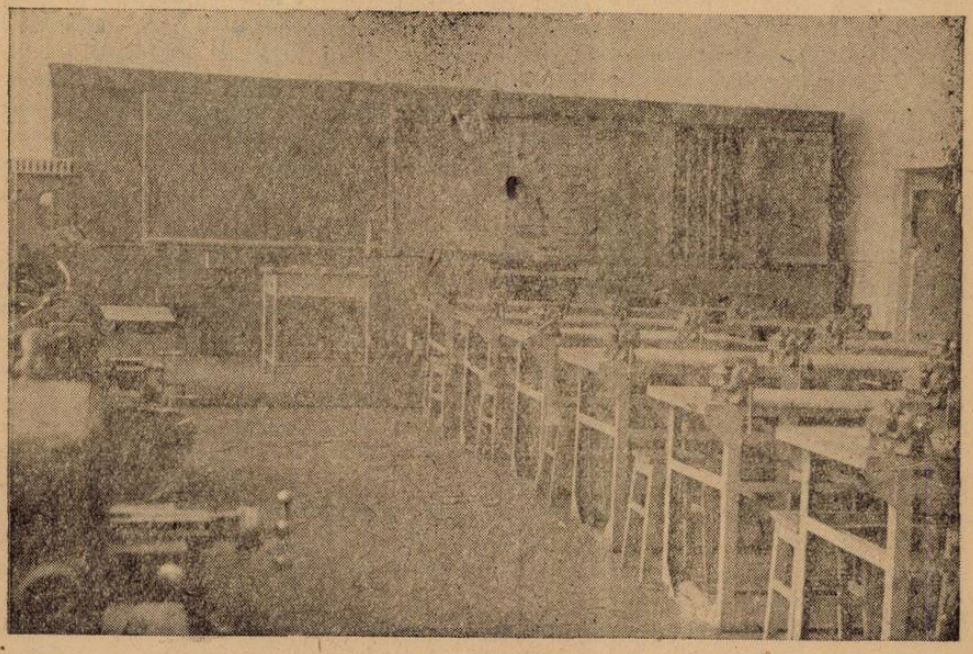


Fig. 1

[1] În anul 1961 Grupul şcolar din Bucureşti al Ministerului Învăţămîntului şi Culturii a construit de asemenea un dulap metodic.

este format din mai multe piese de mobilier școlar : din dulapul pentru material didactic, inclusiv tabla școlară, masa de scris pentru profesorul de tehnologia meseriei sau de instruire practică, bancul fix de lucru cu menghină pentru demonstrația profesorului sau maistrului instructor, stative pentru piese și planșe, podest pentru dulap, bancurile de lucru ale elevilor, o coloană de mașini-unelte etc.

Pentru înălțarea dulapului și a celorlalte piese de mobilier s-a folosit un podest (7600×200×2680 mm), la 200 mm deasupra nivelului pardoselii atelierului. Podestul se compune din două elemente identice, asamblate lateral prin cepuri rotunde. Elementul de podest a fost lucrat din cherestea de rășinoase și este alcătuit dintr-o placă executată din dușumele cu lambă și uluc de 36 mm grosime, bătute în cuie pe o ramă de susținere. Dușumelele podestului sînt bătute strîns, încît rosturile sînt complet închise. Ca masă de scris s-a folosit un birou (1300×700×800 mm) prevăzut cu două corpuri și soclu. Nu este indicată folosirea catedrei școlare (STAS 1485-55), întrucît practica ne-a arătat că profesorii sau maiștrii instructori au nevoie, atît în timpul lecțiilor teoretice sau practice, cît și în perioada pregătirii acestor lecții, să folosească documentația tehnică, lucrări de specialitate etc. Ori toate aceste materiale nu pot fi așezate în sertarul catedrei. Masa de scris a fost executată din cherestea de fag, cu placa din panel de 19 mm grosime și cu tăbliile din placaj de 5 mm.

Bancul fix de lucru cu menghină l-am așezat astfel, încît profesorul sau maistrul instructor să fie văzut din profil, iar elevii să poată observa în bune condiții desfășurarea demonstrației. Locul de muncă, pentru executarea de lucrări practice, este înzestrat cu aceleași scule, dispozitive și instrumente de control ca ale uceniciilor și elevilor.

Dulapul propriu-zis (7000×2450×870 mm) s-a executat din cherestea de esență tare, cu tăblii din placaj de 5 mm grosime și planșete prelungitoare și transversale din panel furniruit. Ele au fost finisate în culoare naturală, cu exteriorul semilustruit și cu interiorul ceruit. Dulapul se compune din două corpuri : unul superior și altul inferior.

Fiecare corp este prevăzut cu mai multe compartimente mari, așezate simetric față de nișa centrală și rigidizate între ele prin panouri transversale și socluri comune. Corpul superior conține șapte compartimente, iar cel inferior patru compartimente plus 46 sertare. Toate compartimentele, cu excepția celor două așezate de o parte și de alta a nișei, au închiderea separată prin uși rabatante, într-un canat; unele uși sînt cu tăblii din placaj, iar patru din ele sînt făcute din sticlă mată.

Cele două compartimente laterale (750×1200×870 mm) ale corpului superior au fiecare cîte o poliță așezată la mijloc, confecționată din PAL. În aceste compartimente sînt așezate diferite machete, magnetofonul, instalații pentru folosirea epidiascopului și a celorlalte mijloace de efectuarea proiecțiilor etc. Corpul superior mai conține un număr de alte patru compartimente cu 42 panouri mobile, așezate vertical (680×1200×15 mm). Echiparea panourilor s-a făcut în raport cu cerințele programei școlare. De exemplu, panoul „îndreptarea metalelor" conține ciocane de lăcătușărie, ciocane de întins și de lemn, eșantioane din tablă neagră și galvanizată, eșantioane de oțeluri laminate la cald de diferite profile, eșantioane de materiale metalice neferoase, semifabricate pentru îndreptat și semifabricate îndreptate. Un alt panou „filetarea metalelor" conține o manivelă cu gaură pătrată cu latura de 4,3 mm, filieră cu bacuri reglabile 3/16″, tarozi de mînă pentru filet metric normal de 6 mm (serie completă), tarozi de mînă pentru filet din țoli pentru 3/8″ (serie completă), filieră rotundă pentru filet metric normal (forma A) pentru 4,5 mm (serie completă), filieră rotundă pentru filet în țoli (forma B) pentru 3/8″ (serie completă), piese cu filet exterior și interior. Panoul „lipirea metalelor" conține o lampă de benzină 0,5 l; ciocan de lipit cu coadă furcată, ciocan electric (de 200 W, 220 V) de lipit în unghi, eșantioane din

alamă pentru lipit, aliaje de cositor pentru lipit, clorură de amoniu, tetraborat de sodiu, acid stearic tehnic, pastă de lipit. Celelalte panouri au fost echipate asemănător. Pentru unele teme, cum sînt sudarea metalelor, pilirea metalelor etc. sînt rezervate cîte două și trei panouri.

În partea centrală a corpului superior se găsește tabla școlară (2000×1000×5 mm), executată din sticlă prelucrată în mod special pentru scrierea ușoară cu creta. Tabla este culisantă pe glisiere, prin intermediul unor role, putîndu-se deplasa dintr-o parte sau alta pînă la marginile laterale ale corpului superior. În spatele tablei se găsește o nișă, în interiorul căreia se pot așeza panourile ce urmează a fi folosite în cadrul lecției. Susținerea lor în plan vertical, prin intermediul unor șipci paralele de ghidaj, permite demonstrarea de către profesor sau maistrul instructor a conținutului panoului, fără scoaterea lui propriu-zisă din nișă. Pentru observarea mai clară a obiectelor de pe panou, în partea superioară a nișei, pe panoul fix al tavanului, este montată o lampă fluorescentă de 60 W, comandată printr-un întrerupător. În spatele corpului superior, în dreptul nișei se găsește un ecran (1450×1200 mm) pentru proiecție. Ecranul în mod normal este acoperit cu obloane ce se deschid în două canate cînd profesorul urmează să facă demonstrații cu diafilme, diapozitive sau filme. Acoperirea pereților laterali ai nișei cu obloane permite ca proiectarea să se facă și în timpul zilei. Cînd se fac demonstrații pe ecran sau cu panouri, nișa este închisă prin tabla școlară.

Compartimentele laterale ale corpului interior sînt destinate introducerii unor planșe, machete funcționale, organe de mașini secționate, de volum mare etc. Corpul inferior mai conține 42 sertare (360×140×710 mm) în care se găsesc, așezate pe teme și lecții, serii complete de scule și materiale necesare executării diferitelor procese tehnologice. De exemplu, sertarele corespunzătoare temei „filetarea metalelor" conțin serii complete de tarozi de mînă pentru filet metric normal de la 3—24 mm, serii complete de tarozi pentru filet în țoli de la 3/16″ la $1/2$″, filiere rotunde pentru filet metric normal de la 3—24 mm etc. Conținutul acestor sertare este distribuit, la lecția respectivă, elevilor, pentru ca aceștia să-și însușească cunoștințe științifice complete, concrete, clare și trainice.

Proiectul dulapului prevede dotarea acestor sertare cu diafilme privind operații de prelucrare prin așchiere, deformare, turnare și tăiere — destinate fiecărei teme din programa școlară.

În partea centrală a corpului inferior, se găsesc două compartimente cu cîte cinci panouri (920×15×700 mm) care se introduc în mod asemănător unor polițe culisante. Acestea au fost astfel echipate încît permit prezentarea procesului tehnologic, cu piese model (numai piese utile), pe faze și operații. În aceleași compartimente se găsește și documentația tehnică a lucrărilor model. Panourile sînt folosite în mod deosebit de maiștri instructori în perioadele de introducere și executare a lucrărilor complexe. Modul de alegere și așezare a exponatelor pe panouri permite maiștrilor instructori să aplice cu ușurință „sistemul de instruire practică pe produse complexe", generalizat în sistemul învățămîntului profesional și tehnic. Într-un sertar (1110×140×710 mm) ce se află în partea centrală a corpului superior se găsesc diferite planșe (de formatul A 1), cu desenele utilajelor ce nu pot fi aduse în atelier, și mai ales nu pot fi așezate, din cauza dimensiunilor mari, în compartimentele dulapului. De asemenea, sertarul mai conține planșe ce ilustrează, prin conținutul lor, diferite procedee de execuție a proceselor tehnologice. Corpul inferior conține un sertar destinat rechizitelor școlare (compas, echer, cretă, burete de șters tabla, riglă de lemn) și bagheta din masă plastică pentru planșe și panouri (prevăzută cu un sistem original de iluminare).

Pentru ușurința identificării poziției diferitelor materiale didactice ce le conține dulapul, profesorii și maiștrii instructori care-l folosesc pot consulta un opis cu materiale demonstrative întocmit pe teme și lecții și aflat într-unul din sertarele mesei de scris.

Grupul școlar petrol chimie din Iași a mai construit, cu concursul Școlii profesionale speciale nr. 4 din Iași, un alt tip de dulap metodic al profesorului care predă lucrările practice de laborator în școlile profesionale și tehnice din sectorul industriei chimice. El este montat în laboratorul școală și are dimensiunile de 6000×2200×800 mm. Corpul central al acestui dulap (fig. 2) este format dintr-un număr de 103 compartimente, așezate

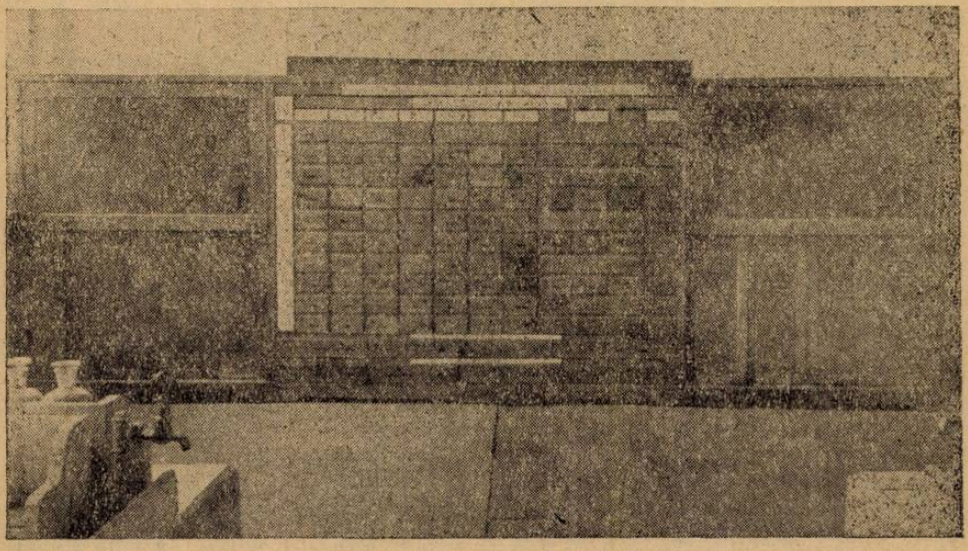


Fig. 2

la fel cu cele din tabloul lui Mendeleev. În aceste compartimente se introduc sertare destinate fiecărui element chimic. De exemplu, sertarul destinat elementului „sodiu" conține mostre de sodiu metalic, de hidrat de sodiu, de săruri anorganice (clorură de sodiu, azotat de sodiu, sulfat de sodiu, sulfit de sodiu, tiosulfat de sodiu, carbonat de sodiu, sulfură de sodiu) și ustensile (balonaș, creuzet, capsule, eprubete etc.). Ele pot fi așezate în același sertar, întrucît dimensiunile lui sînt mari (400×230×660 mm). Compartimentele din părțile laterale sînt acoperite cu table școlare mobile; în plan vertical pe coloană, în spatele acestora, se găsesc așezate, în nișe speciale, truse complete pentru demonstrarea diferitelor reacții chimice. În compartimentul din partea dreaptă se găsesc depozitate planșe pe teme și lecții.[1].

Cercetarea atentă și sistematică a problemei dulapurilor metodice nu s-a terminat cu proiectarea, construirea și dotarea acestora, ci ne-am ocupat, în continuare, de găsirea

[1] Școala de meserii și Școala profesională de construcții din Iași intenționează să execute un nou tip de dulap metodic, pentru meseria de zidari, faianțari, după modelul celui prezentat la expoziția unională de Școala profesională nr. 11 din Leningrad.

unor procedee și metode cu privire la folosirea rațională a dulapului metodic. Pentru aceasta, am făcut unele experimentări legate de folosirea dulapului metodic în predarea diferitelor tipuri de lecții. Practica școlară ne-a întărit convingerea că în folosirea dulapului metodic obțin rezultate bune profesorii și maiștrii instructori cu pregătire științifică și metodică corespunzătoare, care respectă o serie de cerințe. De pildă, profesorul sau maistrul instructor trebuie să cunoască încă de la începutul anului conținutul și poziția materialelor demonstrative, în raport cu cerințele programei școlare; ucenicilor și elevilor să li se prezinte numai materialul didactic legat de problemele care se discută în lecție, fiind contraindicată prezentarea înainte de lecție a unor materiale didactice pe care le conține dulapul.

In cursul studierii conținutului temei, profesorii și maiștrii instructori fruntași acordă o atenție deosebită materialelor demonstrative pe care urmează să le folosească, precum și momentului cînd le introduc în lecție. În vederea folosirii la maximum a timpului prevăzut pentru lecțiile de tehnologie, de laborator sau de atelier, profesorii și maiștrii instructori aduc în nișa centrală panourile ce urmează să fie demonstrate, așază și verifică poziția filmelor, a diafilmelor și diapozitivelor în aparatele de proiecție, așază și verifică poziția benzilor de magnetofon ce urmează a fi audiate, pregătesc din timp desenele, fișele tehnologice, rechizitele necesare etc.

Respectarea acestor cerințe determină ca demonstrațiile în timpul lecțiilor teoretice și practice să se desfășoare în condiții optime.

De pildă, „executarea găurilor pătrunse", s-a desfășurat cu o grupă de elevi din anul I mecanici utilaj chimic de la Școala profesională, în atelierul de instructaj model, prevăzut cu dulap metodic complex. Maistrul instructor V. G. se afla, conform planificării calendaristice, la lecția introductivă de instruire practică din tema „Găurirea". În cadrul celor 6 ore, maistrul instructor și-a propus ca scop formarea la ucenici a deprinderilor elementare de a lucra cu mașinile de găurit și de a executa diferite găuri pe obiecte utile. Ca atare, el a luat încă înainte de lecție o serie de măsuri pentru pregătirea materialului didactic: a verificat buna funcționare a mașinii de găurit și a dispozitivului de fixare, precum și existența semifabricatelor aflate în dulapurile metalice și distribuite elevilor încă de la primele lecții de instruire practică; a ales și a pus în ordinea folosirii planșele care ilustrează modul cum se face găurirea cu burghiul spiral și regulile de protecția muncii în timpul operației de găurire. În continuare, a așezat în primul plan din nișa centrală panoul „găurirea metalelor" și a verificat în sertarele dulapului existența burghielor pe care urma să le distribuie în timpul instructajului introductiv. Într-un alt sertar a verificat unele ciocane prelucrate după cum urmează: unul era executat pînă la operația de găurire, altul avea executată și operația de găurire, iar al treilea ciocan avea coada montată. A mai verificat existența baghetei și a rechizitelor școlare. Cronometrînd timpul necesar pregătirii tehnico-materiale a lecției s-a constatat că toate aceste lucrări pregătitoare s-au desfășurat într-un timp de circa 15 minute. Aceasta ne-a dovedit că acest timp este mult mai mic decît timpul necesar în cazul cînd ar fi lipsit dulapul metodic.

Desfășurarea lecției s-a făcut astfel: după etapa organizatorică, s-a trecut la instructajul introductiv și maistrul instructor V. G. a revăzut cu ucenicii noțiunile de tehnologia meseriei strîns legate de subiectul lecției de instruire practică. După răspunsul primit la întrebarea „ce este operația de găurire?", maistrul instructor a tras într-o parte tabla școlară astfel încît în fața elevilor a apărut panoul „găurirea metalelor". După ce a lăsat un timp ucenicii să intuiască panoul, maistrul instructor a pus întregii grupe (de 17 elevi) întrebarea: „cu ce unelte și la ce mașini se face găurirea?" Toți elevii au ridicat mîna. Maistrul instructor a numit pe unul din ei să treacă în fața dulapului și a cerut să-i arate cu bagheta — prevăzută cu semnul optic — care sînt sculele necesare pentru găurire

și denumirea exactă a acestora. Apoi maistrul instructor a tras din nou tabla în poziția sa centrală. După aceea, a scos din sertarul dulapului metodic mașina electrică de găurit portativă, cerîndu-le elevilor să descrie succint modul de utilizare a acesteia. După ce a pus mașina de găurit la loc în sertar, a distribuit, dintr-un alt sertar al dulapului metodic, cîteva burghie spirale cilindrice și a cerut ucenicilor să arate care sînt părțile componente ale burghiului spiral, partea tăietoare a burghiului spiral, mărimea unghiului la vîrf a burghiului spiral. În continuare, a strîns burghiele distribuite ucenicilor, punîndu-le în sertare, și a scos dintr-un alt sertar cele trei ciocane prelucrate în faze diferite. Prezentîndu-le ucenicilor, în urma discuției purtate cu aceștia, a stabilit, în mod firesc, titlul lecției, pe care l-a scris pe tablă; apoi, maistrul instructor le-a arătat în cîteva cuvinte scopul învățării operației de găurire, a scos din sertar planșa așezată deasupra, cu ajutorul căreia se poate ilustra modul cum se face găurirea cu burghiul spiral și a așezat-o pe stativul de planșe plasat în partea stîngă a podestului. După ce a dat cîteva indicații, a adunat ucenicii în jurul mașinii de găurit și cu ajutorul unor piese dinainte pregătite a executat el însuși demonstrarea operației de găurit. După aceasta, maistrul instructor a scris pe tablă fazele și mînuirile necesare executării operației; în același timp, elevii au trecut pe caiete procesul tehnologic. În continuare, a scos din sertarul dulapului metodic-complex planșa cu măsurile privind tehnica securității și a așezat-o pe stativ, dînd explicațiile necesare despre măsurile de protecția muncii, în cazul operației de găurire. Maistrul instructor a numit apoi doi ucenici să execute cîteva faze mai importante din operația de găurire executată la piese dinainte pregătite. În timp ce s-au executat aceste faze, maistrul instructor a scos în evidență greșelile comise de elevii ce executau lucrarea, prin întrebări puse întregii grupe.

Experiența acumulată pînă în prezent în problema folosirii diferitelor tipuri de dulapuri metodice ne îndreptățește să tragem unele concluzii:

— Dulapul metodic, adaptat cerințelor programei școlare, este cea mai eficace formă de organizare a locului de muncă pentru predarea obiectelor de cultură generală și de cultură tehnică specială în școlile din sistemul învățămîntului profesional și tehnic, precum și pentru predarea diferitelor discipline din grupa obiectelor realist-practice în școlile medii cu instruire practică în producție.

— În proiectarea, în construirea și dotarea dulapurilor metodice, trebuie să se țină seama în primul rînd de sarcinile actuale și de perspectivă ale învățămîntului profesional și tehnic și ale învățămîntului de cultură generală, prevăzute în documentele de partid și de stat.

— Dulapul metodic trebuie să fie așezat în ateliere de instructaj, cabinete școlare și laboratoare școlare-model. El poate să fie folosit de cadre didactice cu pregătire științifică și profesională corespunzătoare cerințelor actuale.

— În folosirea dulapului metodic este necesar să se respecte cu strictețe cerințele pedagogice de utilizare a materialelor didactice demonstrative, în raport cu metodica specialității respective.

Respectarea cerințelor privind metodica lecțiilor de specialitate și folosirea dulapului metodic, oferă multiple posibilități cadrelor didactice de a desfășura lecții de calitate, prin utilizarea unei mari varietăți de procedee și metode în vederea pregătirii multilaterale a elevilor.

Ing. EUGEN RIPĂ
Iași

LEGAREA TEORIEI CU PRACTICA PRIN ORELE DE TEHNOLOGIE ÎN ȘCOLILE PROFESIONALE

Directivele Congresului al III-lea al P.M.R. arată importanța pe care o are dezvoltarea legăturii dintre teorie și munca productivă.

Școala, fiind izvorul principal de cadre pentru construirea socialismului, trebuie să dea elevilor cunoștințe științifice în legătură indisolubilă cu practica în producție.

În activitatea didactică de zi cu zi, predînd tehnologia de specialitate (filatura de lînă) la anul II — Școala profesională de ucenici — cît și obiectul de calcule în filatură la anul II și III — Școala tehnică de maiștri, am căutat să aplic diferite metode și procedee de legare a teoriei cu practica, fiind convins de faptul că învățămîntul teoretic trebuie îmbinat cu instruirea practică, prin însușirea cunoștințelor teoretice și practice. Profesorul de tehnologia meseriei are un rol hotărîtor în orientarea practică a elevilor (în lecțiile teoretice), precum și în coordonarea desfășurării învățămîntului teoretic cu cel practic, prin colaborare directă cu maiștri instructori.

Profesorul de tehnologie, cunoscînd principiile și metodele pedagogice, fiind în același timp și specialist în meseria pe care o învață elevii, dispune de posibilități multiple pentru a coordona însușirea de cunoștințe atît teoretice cît și practice ale ucenicilor, în scopul unei înalte calificări.

În cadrul lecțiilor de tehnologie, pentru legarea cunoștințelor teoretice cu practica industrială, am folosit de exemplu: a) lecțiile teoretice ce se desfășoară în atelierul școlii sau într-o întreprindere industrială; b) materialul didactic instructiv-educativ; c) alegerea unor probleme cu date din producție; d) organizarea de vizite și excursii în întreprinderile textile ș.a.

În funcție de conținutul programei școlare, în cadrul tehnologiei de specialitate, unele capitole sau probleme, cu toate că nu depășesc nivelul școlii profesionale, sînt totuși destul de dificile și însușirea lor de către elevi cere eforturi deosebite din partea profesorului și o mare capacitate de asimilare a cunoștințelor din partea elevilor. Lecțiile, mai ales în aceste cazuri, vor fi minuțios pregătite, folosindu-se un variat material didactic. Uneori însă nici cu ajutorul materialului didactic nu se poate face o intuiție suficientă, astfel încît elevii rămîn în urma acestor lecții cu cunoștințe mai mult sau mai puțin abstracte. În aceste cazuri sînt foarte indicate lecțiile de tehnologie desfășurate în uzină, în fața mașinilor, aparatelor etc. ce se află în stare de funcționare în atelierul-școală sau în uzină. În felul acesta profesorul nu mai este nevoit să recurgă la diferite asociații de idei pentru a crea elevilor o imagine cît mai reală asupra construcției sau funcționării unei anumite mașini sau a unui dispozitiv complicat.

Un asemenea tip de lecție a fost folosit de multe ori atunci cînd aveam de explicat elevilor mașini complicate din cadrul filaturii. Așa am reușit să realizez mai bine principiul

legării teoriei cu practica. O astfel de lecție ținută în întreprindere a fost aceea în care li s-a vorbit elevilor despre mașina de pieptănat lînă. Mașina se caracterizează printr-o complexitate destul de mare atît a construcției cît și a funcționării și reglării ei. Din aceste motive, am considerat că prin utilizarea numai a unei planșe cu schema tehnologică a mașinii nu voi obține rezultatul dorit în ceea ce privește însușirea cunoștințelor și am hotărît să țin o lecție combinată. Dat fiind faptul că luarea de notițe în fața mașinii este mai dificilă, am hotărît ca prima parte a lecției să se desfășoare în clasă, pentru ca elevii să-și poată întocmi notițele necesare pentru revederea lecției, în scopul asimilării complete a cunoștințelor în timpul studiului individual.

Lecția a avut următoarea structură: după comunicarea subiectului, am arătat care este importanța și scopul mașinii de pieptănat, trecînd apoi la descrierea mașinii de pieptănat. Cu ajutorul unei planșe au fost arătate principalele organe ale mașinii. În continuare, am explicat funcționarea mașinii, arătînd, de asemenea, în mare, fazele de lucru. Prima parte a lecției s-a încheiat cu o sumară fixare a cunoștințelor predate.

Partea a doua a lecției am desfășurat-o la atelierul de pieptănat lînă al Uzinelor textile Cisnădie. Prin întrebările puse elevilor, a fost realizată legătura cu prima parte a lecției. După aceasta s-a trecut la explicarea concretă a componentelor mașinii și a fazelor de lucru. Rotind încet cu mîna arborele principal al mașinii, s-a putut distinge nu numai fiecare fază, ci și mișcările pe care le execută fiecare organ în timpul unui ciclu de funcționare. Elevii au urmărit cu atenție explicațiile date. În scopul unei temeinice fixări a cunoștințelor, elevii au trecut apoi pe rînd să urmărească fazele de lucru, rotind fiecare organul motor al mașinii. În urma acestor lecții elevii și-au însușit cunoștințele în condiții bune, lucru constatat cu ocazia verificării lor în lecția următoare. Elevii au știut să expună clar funcționarea mașinii de pieptănat, părțile componente, fazele de lucru etc.

Folosind aceste tipuri de lecție, s-au obținut rezultate bune și în predarea altor subiecte din tehnologie, ca de exemplu descrierea și funcționarea selfactorului etc.

Un rol important în însușirea cunoștințelor de către elev îl are utilizarea unui variat material didactic în predarea lecției.

Folosirea materialului didactic la lecțiile de tehnologie a filaturii constituie cel mai prețios mijloc în vederea legării teoriei cu practica, iar predarea cunoștințelor devine sistematică și logică. De asemenea fixarea cunoștințelor este mult mai temeinică. Folosirea materialului didactic înlesnește și munca profesorului.

În predarea tehnologiei filaturii am folosit ca material didactic colecții de fibre textile, piese originale ale mașinilor și chiar mecanisme întregi. Pentru confecționarea și colectarea acestui material didactic a fost antrenat colectivul de elevi. Un sprijin substanțial în acest sens am primit din partea Uzinelor textile Cisnădie.

Modelele, machetele, tablourile și fotografiile pe care le utilizez în cazul cînd obiectul sau mecanismul respectiv nu pot fi studiate la fața locului au o deosebită importanță, mai ales în industria textilă. Pe această cale se dezvoltă priceperile și deprinderile elevilor, în ceea ce privește aprecierea calității diferitelor produse textile. Dezvoltarea acestor deprinderi constituie o latură importantă a legăturii dintre teorie și practică.

Cu mult succes am folosit ca material didactic diferite scheme și planșe. La întocmirea lor s-a avut în vedere ca ele să conțină părțile esențiale ale mecanismului sau ale mașinii respective, astfel încît să se desprindă modul lor de funcționare. Unele scheme au fost întocmite de elevi, constituind o aplicație practică la întocmirea schițelor unor mecanisme și la reprezentarea lor prin scheme convenționale, standardizate pe planșe cu format mare. Avantajul planșelor și al schemelor constă în faptul că în decursul lecției timpul este

utilizat mai rațional, profesorul avînd posibilitatea să pună mai mult accent pe descrierea, funcționarea și reglarea mecanismului.

Un material didactic important este și diafilmul, folosit în desfășurarea diferitelor tipuri de lecții. Noi l-am utilizat cu succes la cercurile tehnice ale elevilor unde se dezbat probleme de producție, noutăți tehnice, inovații și raționalizări. Unul din punctele cele mai atractive din programul cercului îl constituie vizionarea diafilmului cu o temă legată de procesul tehnologic sau de metodele avansate de muncă folosite în producție.

În decursul predării cunoștințelor de tehnologie și mai ales al verificării cunoștințelor elevilor, am constatat că, fără asigurarea unui material didactic variat, problemele tehnologice nu le sînt clarificate în mod suficient elevilor. De exemplu, la lecția cu subiectul „Contorul de torsiune", cu toate că am folosit o planșă a unui contor de torsiune cu scopul ca elevii să aibă posibilitatea să-l schițeze mai ușor, la verificarea lecției am constatat o însușire foarte sumară a cunoștințelor despre acest mecanism de către elevi. Rezultatele au fost mai bune după ce am prezentat elevilor și un alt tip de contor, precum și o machetă a acestuia. Scoaterea în evidență a diferite piese ale aceluiași mecanism, cînd se face demonstrația, ajută la înțelegerea într-o măsură mai mare a funcționării mecanismului.

Am avut în vedere ca în folosirea materialului didactic să nu fac exces, deoarece excesul de material didactic poate avea uneori repercusiuni negative asupra procesului de învățămînt. Abundența de material didactic și folosirea lui nejudicioasă în cadrul lecției sustrage atenția elevilor, le frînează imaginația, gîndirea etc.

Un rol important în legarea școlii cu producția, a teoriei de practică, îl are rezolvarea unor probleme cu date din producție prin utilizarea largă a elementelor cunoscute de elevi din activitatea pe care o desfășoară în întreprindere sau în atelierul-școală. De aceea, în cadrul lecțiilor de tehnologia meseriei am folosit asemenea probleme. Astfel, predînd lecția „calculul producției la mașina cu inele" am folosit probleme cu date din producție atît la verificarea cunoștințelor din lecția anterioară (calculul laminajului și al torsiunii), cît și la legarea acestora cu lecția nouă, precum și la fixarea cunoștințelor. Elevii, avînd cunoștințe de semnificație a *Nm*, adică a indicelui ce exprimă finețea unui fir, am folosit două probleme în care se cerea stabilirea greutății unui fir de o finețe și lungime dată. Valoarea *Nm* era tocmai aceea a firului care se produce în atelierul-școală. Pornind de la cunoștințele puse în evidență cu ajutorul acestor probleme, am putut trece, cu ajutorul unor întrebări, la tema lecției noi — „calculul producției la mașina cu inele". Iată unele din aceste întrebări:

— În ce unități se exprimă producția pe care o realizează o mașină din filatură?

— Cum se poate calcula lungimea de fir produsă de un fus pe minut și de cine depinde ea?

— Cum se poate afla greutatea firului produs pe unitatea de timp cînd se cunoaște lungimea firului și *Nm* de finețe?

În felul acesta am ajuns la relația de calcul a producției mașinii. În continuare, lecția s-a referit la relația ce există între producția teoretic calculată și producția practică a mașinii și la calculul coeficientului timpului util. Printr-o serie de întrebări frontale puse clasei, făcînd apel la cunoștințele practice ale elevilor, am scos în evidență factorii care determină producția practică mărită a mașinii. Socotind că aceste cunoștințe stau la baza însușirii întregii lecții, le-am fixat printr-o problemă practică de sinteză. În alegerea ei, am ținut seama ca legătura dintre aceste date și cunoștințele predate să fie cît mai clară, cît mai evidentă. Astfel, am cerut elevilor să calculeze producția teoretică și practică a unei mașini cu inele, datele fiind alese corespunzător celor din producție. În rezolvarea

problemei, elevii au aplicat formula de calcul a producției teoretice și practice. De asemenea, le-am cerut să facă propuneri, în scopul măririi producției mașinii.

Pe baza propunerilor s-a calculat apoi procentul de creștere a producției practice a mașinii în urma introducerii în calcul a valorilor noi. Lecția a luat sfîrșit prin darea temei pentru acasă. Elevilor li s-a dat să calculeze producția teoretică și practică la mașina cu inele la care lucrează în întreprindere, iar datele obținute să le compare cu cele care se obțin efectiv în producție. Asemenea probleme activează atenția elevilor, ajutîndu-i să-și însușească cunoștințele privind tehnologia de specialitate.

Un rol important pentru verificarea anumitor cunoștințe de tehnologie cunoscute de către elevi îl are organizarea de vizite în întreprinderile textile.

Vizitele în întreprinderile productive sînt un mijloc pentru pregătirea elevilor în vederea participării lor active în procesul de producție. Ele îi ajută să înțeleagă procesul tehnologic al producției în anumite sectoare de specialitate, să cunoască procesul tehnologic din țesătorie. În felul acesta orizontul științific este lărgit cu date noi din activitatea diferitelor sectoare și secții, precum și din realizările fruntașilor în producție.

Elevii vor înțelege astfel mai ușor caracteristica producției socialiste, necesitatea dezvoltării continue a tehnicii moderne, importanța perfecționării proceselor tehnologice de producție și a ridicării productivității muncii etc.

Avînd în vedere marea valoare instructiv-educativă a vizitelor în întreprindere, am organizat cu elevii vizite tematice, vizite complexe etc. Primul lucru mai important în pregătirea unor astfel de vizite este stabilirea planului privitor la organizarea și desfășurarea vizitei. La elaborarea acestui plan participă atît conducerea școlii — profesorii, diriginții, maiștrii-instructori — cît și conducerea anumitor secții și sectoare din întreprindere. Una din vizitele efectuate cu anul II-A a fost la întreprinderea „11 Iunie" din Cisnădie. Ea a avut ca temă „controlul tehnic al semifabricatelor în filatura de bumbac", temă tratată teoretic la orele de tehnologie.

În cadrul vizitei am urmărit: consolidarea cunoștințelor primite la orele de tehnologie; identificarea și aplicarea aparatelor folosite de controlul interfazic și a metodelor de lucru folosite; efectuarea de probe practice în fața elevilor de către profesori, maiștri-instructori, muncitori și personalul de control al întreprinderii; o scurtă sintetizare a celor văzute.

Am atras atenția elevilor asupra problemelor esențiale care nu se pot observa la simpla trecere pe lîngă mașină. Unele din ele au fost prezentate elevilor într-o formă cît mai atractivă, astfel încît să nu-i obosească. Elevii au avut posibilitatea să poarte discuții cu muncitorii fruntași și cu unii tehnicieni din diferite secții, care le-au împărtășit metodele de muncă și rezultatele obținute în îndeplinirea planului de producție, în îmbunătățirea calității produselor și reducerea prețului de cost. Ei au cunoscut preocuparea personalului tehnic și al muncitorilor în direcția introducerii tehnicii noi, au luat cunoștință de unele inovații și raționalizări menite să mărească productivitatea muncii și să economisească materia primă.

Cu ocazia verificării cunoștințelor privind tema „controlul tehnic al semifabricatelor", am constatat că elevii au reușit să-și formeze unele imagini clare asupra metodelor de control folosite, înțelegînd pe deplin scopul controlului tehnic interfazic.

Îmbinarea în mod armonios a cunoștințelor teoretice cu realitatea practică din producție duce la o intensificare a dragostei față de meserie la elevi și la trezirea interesului lor de a acumula cunoștințe tot mai temeinice.

În acest scop au fost organizate și unele vizite complexe, cum a fost aceea organizată la întreprinderea „Libertatea" din orașul Sibiu cu anul II-B filatori de lînă. Vizita a creat posibilitatea elevilor să cunoască producția în ansamblul ei, într-o întreprindere, și să urmă-

rească produsele, începînd cu lansarea lor în lucru pînă la produsul finit. În decursul vizitei elevii au cunoscut utilajele folosite în procesul tehnologic, metodele de muncă ale muncitorilor fruntași etc. Ei au manifestat un interes deosebit față de diferitele probleme ale producției.

Prin folosirea diferitelor metode și procedee în ceea ce privește îmbinarea teoriei cu practica este stimulat interesul de cunoaștere, elevii dobîndesc cunoștințe teoretice cu un conținut bogat, legat de viață. Sprijinindu-se pe cunoștințele îmbogățite în procesul muncii, la care se adaugă treptat altele noi, elevii au posibilitatea să îndeplinească sarcini din ce în ce mai complexe și de mai mare răspundere.

Realizarea unei strînse legături între cunoștințele teoretice și practica de producție, în orele de tehnologie de specialitate, va contribui la rezolvarea cu succes a noilor sarcini instructiv-educative ce ne revin nouă profesorilor, în educarea multilaterală a tinerei generații.

Prof. SCHEMMEL GUNTER
Centrul școlar profesional și tehnic de maiștri
Cisnădie

CONSULTAŢII – DISCUŢII

PREDAREA TEMEI „CONCEPŢIA EVOLUŢIONISTĂ A LUI CH. DARWIN ÎN LUMINA MATERIALISMULUI DIALECTIC" *

La baza descoperirii şi folosirii legilor obiective ale dezvoltării naturii şi societăţii stă învăţătura marxist-leninistă, fără de care nu putem înţelege profund legile evoluţiei lumii organice şi ale societăţii. Astfel, cunoscînd legile obiective de dezvoltare ale naturii, profesorul de ştiinţe naturale, în predare, nu va folosi o simplă descriere a naturii, fără a lega temeinic cunoştinţele elevilor de munca productivă. În ceea ce priveşte ideea evoluţiei şi factorii evoluţiei, materialismul dialectic şi istoric fac posibilă înţelegerea proceselor biologice ca un întreg şi într-o permanentă dezvoltare istorică. Marx şi Engels au subliniat importanţa filozofică a darwinismului atît pentru consolidarea materialismului, cît şi a dialecticii, pentru că darwinismul este ştiinţa care studiază legile generale ale apariţiei şi dezvoltării vieţuitoarelor.

Darwinismul a însemnat o victorie a determinismului asupra finalismului, a transformismului asupra fixismului, contribuind astfel la victoria materialismului şi a dialecticii în ştiinţele naturii. Darwinismul este cuprins ca temă în cadrul manualului de „Bazele darwinismului" şi se studiază în clasa a XI-a.

În predarea cunoştinţelor la „Bazele darwinismului" nu trebuie să dăm elevilor concluzii gata formulate, care să ducă la o însuşire mecanică a biologiei. Pentru aceasta este bine să ne sprijinim pe cunoştinţele însuşite de elevi la zoologie şi botanică în anii precedenţi şi să nu tratăm bazele darwinismului ca pe un obiect de sine stătător, fără o legătură anterioară. Pentru evitarea unor asemenea lipsuri, în predare, este necesar să ţinem seamă de evoluţia lumii vii, de cunoştinţele însuşite de elevi anterior, să-i facem pe elevi să ajungă la concluzia existenţei evoluţiei de la simplu la complex pentru a înţelege legile de dezvoltare ale naturii şi societăţii. Capitolele tratate să fie strîns legate între ele, conţinutul unui capitol să se sprijine pe cel anterior, lărgind şi adîncind cunoştinţele de bază de la o temă la alta.

În ceea ce priveşte lămurirea noţiunilor se face necesar ca în primul rînd să fie lămurită elevilor noţiunea de specie, ca fiind o categorie biologică (în clasificare), care cuprinde fiinţa cu trăsăturile şi caracteristicile ei comune. Pentru lămurirea noţiunii de specie, putem folosi plante şi animale cu o răspîndire mare cum este piciorul cocoşului dintre plante şi fluturii dintre animale, acestea fiind mai accesibile pentru studierea directă de către elevi. Elevii se vor convinge despre diversitatea lumii vii şi pot trage concluzii asupra noţiunii de specie. Li se poate arăta elevilor că botanistul rus V. L. Komorov defineşte specia ca: „totalitatea generaţiilor care provin dintr-un strămoş comun şi

* Articol redactat pe baza lucrării metodice prezentate la examenul de gradul II la I.P.C.D. — Bucureşti.

care prin selecție, sub influența mediului și a luptei pentru existență, s-au diferențiat de celelalte viețuitoare". Trebuie insistat asupra noțiunii de specie pentru că elevul va folosi această noțiune în tot cursul studiului biologiei. El trebuie să știe că specia este unitatea de bază a clasificării regnului vegetal și animal, dar nu singura unitate. În afară de specie se folosesc și alte unități sau categorii sistematice, unele superioare speciei ca: genul, familia, ordinul, clasa și încrengătura, și altele inferioare speciei ca: subspecia, varietatea și forma.

Clarificat astfel elevul asupra unor asemenea noțiuni, se poate trece la studiul concepției evoluționare a lui Ch. Darwin, „Istoricul dezvoltării biologiei" prevăzut în capitolul II din programa de învățămînt, care prevede 21 de ore. Pentru înțelegerea capitolului am tratat următoarele teme:

„Perioada predarwinistă", repartizată în 4 ore; „Teoria evoluționistă a lui Ch. Darwin", repartizată în 10 ore, iar perioada darwinistă, în 7 ore.

Am început studiul capitolului susmenționat prin două lecții introductive, cu care prilej elevii au aflat ce importanță are perioada predarwinistă, modul de studiere, concepția materialistă și idealistă în biologie, definirea, caracteristicile și diversitatea lumii vegetale și animale etc.

Aceste lecții introductive le-am predat pe bază de material intuitiv, folosind în acest scop diferite plante (legume, cereale etc.), demonstrînd astfel elevilor diversitatea lumii vii. De asemenea, elevii au dat exemple și de animale pentru demonstrarea diversității lumii animale, ca de exemplu: vulpea, pantera, jaguarul, pisica sălbatică etc. Din cele prezentate, elevii au înțeles că speciile de plante și animale, în cadrul aceluiași gen, deși sînt variate, au unele trăsături comune, iar studiul lor dezvăluie legătura indisolubilă a organismelor cu mediul înconjurător, determinarea lor în clasificarea biologică etc. Am folosit ca exemplu specia vulpe, care face parte printr-o serie de însușiri esențiale din grupa mare de animale a canidelor (animale vertebrate, mamifere carnivore terestre), deosebindu-se prin unele însușiri particulare de celelalte specii din aceeași grupă (cîine, lup etc.). Este necesar ca predarea să fie precedată de vizite și excursii la muzee, în natură și în unitățile agricole socialiste pentru ca elevii să se familiarizeze cu diversitatea lumii vegetale și animale.

De asemenea, în prima lecție din perioada predarwinistă am tratat etapa dezvoltării științelor biologice în antichitate și etapa dezvoltării științelor biologice în evul mediu. Am tratat, apoi, apariția curentului materialist și a celui idealist cu explicația și caracteristicile fiecăruia și cu precizarea că materialismul anticilor era naiv și limitat.

Trecînd la a doua parte a lecției, am insistat asupra stării sociale a evului mediu, scoțînd în evidență că în această orînduire rolul de dominare al științei de către biserică era preponderent, că biserica nu permitea dezvoltarea științelor și se sprijinea pe concepțiile idealiste.

Analizînd epoca „Renașterii", am scos în evidență că societatea feudală a început să se destrame atunci cînd s-au dezvoltat orașele, industria, comerțul și navigația. În această perioadă dezvoltarea științelor a devenit necesară. Am atras atenția elevilor că această perioadă se caracterizează, în ceea ce privește dezvoltarea biologiei, prin metoda descriptivă, menționînd că studiul botanicii și zoologiei se rezuma la descrierea formelor din natură, fără a cerceta cauzele răspîndirii geografice a speciilor, condițiile lor de viață, asemănările și deosebirile dintre ele. La a doua lecție, vorbind despre „Dezvoltarea științelor biologice în secolul al XVIII-lea și prima jumătate a secolului al XIX-lea", am arătat că s-a făcut un progres important în cunoașterea unității și diversității lumii vii. Am explicat că introducerea în biologie a noțiunii de specie îi revine

de fapt lui Ch. Linné (1707—1778), că celebrul savant suedez a reușit la jumătatea secolului al XVIII-lea să elaboreze și să fundamenteze principiile și metodele unui sistem închegat de clasificare biologică, nomenclatura binară (valabilă și azi), care implică noțiunile de gen și specie, cu toate imperfecțiunile inevitabile.

Cu toate meritele menționate, am arătat că sistemul de clasificare a speciilor de către Linné are limite strict condiționate de gradul insuficient de dezvoltare a practicii agricole, a tehnicii și în mod deosebit de gîndirea metafizică dominantă în vremea sa. Sistemul său de clasificare era artificial, deoarece se baza pe compararea unui număr foarte mic de însușiri ale plantelor și animalelor, alese în mod arbitrar, neputînd exprima astfel înrudirea reală dintre formele vii. Pentru a demonstra clasificarea făcută de Linné, am folosit o planșă confecționată anume, din care elevii s-au putut convinge de greșelile lui și în același timp, pe baza cunoștințelor anterioare, am prezentat paralel cu aceasta clasificarea actuală. Greșelile, cît și meritele lui Ch. Linné pentru dezvoltarea științelor biologice, le-am încadrat într-o schemă. Planșele și schemele au fost mai bine înțelese de către elevi, însuflețind lecțiile, iar elevii au putut trage unele concluzii științifice cu multă ușurință. Astfel, s-a precizat că Ch. Linné, datorită concepției sale religioase și a dominației gîndirii metafizice, a considerat speciile ca fiind fixe, invariabile. Elevii au înțeles că metafizica, absolutizînd aparenta finitate a lucrurilor, neagă orice dezvoltare, orice schimbare, orice apariție a ceea ce este nou. Ideea finității speciilor a lui Linné nu constituie decît o expresie caracteristică a concepției metafizice din domeniul naturii vii, care sub forma curentului numit fixism a dominat cîteva secole gîndirea biologilor. Descoperirea pe parcurs a formelor vii intermediare și de trecere între speciile cunoscute confirmă că întreaga diversitate a lumii vii pe pămînt e unită de fapt printr-o înrudire generală. Elevii au arătat că și în zilele noastre există ființe vii — organisme unicelulare ca euglena viridis care stau la granița dintre cele două regnuri (animal și vegetal) și nu pot fi încadrate precis într-unul din ele, deoarece prezintă însușirile ambelor regnuri. Am arătat elevilor că animalele și plantele nu sînt două regnuri independente cum se credea pînă atunci, ci alcătuiesc un grup mare, unic, al naturii vii, legate între ele prin origine și legi comune de dezvoltare. Deci viețuitoarele care trăiesc pe pămînt nu trebuie privite ca forme invariabile, independente unele de altele și se găsesc într-o strînsă interrelație, printr-un șir de caractere comune de trecere, care dovedește înrudirea lor intimă și originea comună.

Prezentînd elevilor pe naturalistul G. Cuvier, am arătat că el a încercat să explice marea varietate a speciilor descoperite de el în scoarța Pămîntului, prin așa-zisa teorie a catastrofelor: „Pămîntul, trecînd prin o serie de catastrofe, de cataclisme, dispăreau toate speciile vechi și apăreau altele noi". Teoria sa nu face decît să înlocuiască de fapt creația unică prezentată de biblie prin acte de creație multiple ale forței divine.

In cadrul lecției am elaborat, de asemenea, o schemă care a prezentat pe de o parte meritele lui G. Cuvier în dezvoltarea biologiei, scoțînd în evidență teoria corelației organismelor în studiul paleontologiei, iar pe de altă parte greșelile lui care au avut la bază concepția fixistă și creaționistă.

Elevii au ajuns la concluzia că ideea evoluționistă s-a dezvoltat continuu de-a lungul vremii. Ei și-au dat seama că progresul științelor în capitalism este limitat de scopurile de clasă ale burgheziei, care este interesată în dezvoltarea cercetărilor științifice și mai ales în folosirea rezultatelor lor numai în măsura în care poate obține profituri mari. Am precizat că un alt învățat, Lamarck, a dat prima explicație științifică — deși incompletă — a adaptării plantelor sau animalelor la condițiile de mediu în care trăiesc. Elevii au învățat că pentru Lamarck rolul hotărîtor în adaptarea organismelor la con-

diţiile de mediu îl are acţiunea directă a factorilor de mediu asupra plantelor şi acţiunea indirectă a acestor factori prin intermediul sistemului nervos asupra animalelor. Cu toate meritele lui Lamarck, s-a arătat că concepţia lamarckistă a relaţiilor dintre organism şi mediu este unilaterală, în primul rînd datorită faptului că în noţiunea de mediu Lamarck n-a inclus factorii biotici şi s-a referit numai la factori abiotici: lumina, căldura, umiditatea etc. De asemenea, el a explicat modificarea organismului ca un răspuns direct, mecanic, la acţiunea mediului, subestimînd rolul vieţuitoarelor.

Predînd tema despre lamarckism — prima teorie evoluţionistă — am folosit ca material didactic o planşă pentru demonstrarea modificării frunzelor la *ranunculus aquatilis* sub influenţa mediului şi am demonstrat adaptarea plantei susmenţionate, pregătind-o din timp prin însămînţare în acvariul şcolii. De asemenea, am adus două tufe de *taraxucum oficinalis* ierborizate din vară, prima culeasă de sub un zid care arunca umbră multă, iar a doua tufă culeasă de pe un loc deschis, însorit, demonstrînd cu aceste două exemple influenţa luminii asupra plantelor. De data aceasta elevii au reuşit singuri să elaboreze o schemă în care au ilustrat meritele şi lipsurile lui Lamarck.

Meritul cel mai mare în combaterea concepţiei neştiinţifice a fixităţii speciilor îi revine lui Darwin (1809—1882), creatorul teoriei ştiinţifice a evoluţiei. Apariţia materialismului dialectic în a doua jumătate a secolului al XIX-lea a creat premisa teoretică a dezvoltării nelimitate a ştiinţelor naturale. O dată cu apariţia teoriei lui Darwin, biologia devine o ştiinţă adevărată, capabilă să interpreteze just vastul material faptic acumulat de-a lungul veacurilor de cercetătorii naturii. Elevii au aflat că Darwin a demonstrat variabilitatea animalelor şi plantelor, unitatea şi înrudirea de structură a organismelor şi prin urmare originea lor comună. Darwin a arătat că nu există specii fixe, că ele sînt extrem de variate, în raport cu mediul în care trăiesc. El a subliniat că variabilitatea e o însuşire generală a tuturor fiinţelor vii, că însuşirile noi căpătate în timpul vieţii de unii indivizi se pot transmite generaţiilor viitoare. Lucrarea sa „Originea speciilor" a dat o lovitură puternică concepţiei religioase despre natură. Am scos în relief că deşi, principial, a rezolvat just problema rolului mediului în evoluţia vieţuitoarelor, Darwin face greşeala de a fi admis, pe lîngă variabilitatea definită (adică determinată de variaţiile mediului), şi o variabilitate nedefinită, care după el ar juca un rol subordonat de declanşare a variaţiilor. Darwin, punînd la baza evoluţiei principiul selecţiei naturale, a supraestimat acest rol în dauna celorlalţi factori ai mediului extern, greşeală recunoscută de el în ultimele sale lucrări, în care spune că speciile se pot schimba direct sub acţiunea factorilor de mediu.

Explicînd astfel teoria evoluţionistă, am trecut în lecţiile următoare la „Ideile fundamentale ale teoriei lui Darwin despre originea speciei", arătînd că ele pleacă de la trei factori: variabilitatea, ereditatea şi selecţia.

Am enunţat definiţia variabilităţii prin care se înţelege procesul schimbării diferitelor caractere morfologice şi fiziologice ale organismelor vii. Schimbările acestea sînt denumite variaţii şi constituie punctul de plecare al noilor specii. Darwin a arătat că variaţiile sînt atît de mici că uneori nu se disting, deşi ele există. Variaţiile îmbrăţişează toate caracterele morfologice, anatomice şi fiziologice, precum şi pe cele de comportament. Pentru a demonstra aceasta am folosit următorul material: o planşă cu varietăţi de buburuze şi coarne de cerb, pentru ca elevii să observe variaţia în cadrul aceleiaşi familii. În vederea demonstrării, am făcut cu elevii cîteva observaţii asupra unor plante vii, pregătite din vreme. Am însămînţat în 10 ghivece mici seminţe selecţionate de fasole, ţinute în acelaşi mediu. Elevii au observat că există diferenţe mici, dar vizibile, între cele 10 plante. O altă observaţie pe care au făcut-o elevii a fost urmă-

rirea unei femele de pește „Labistes reticulatus" în acvariul școlii care a ecluzat 28 de pui. Toți puii semănau între ei. În timp de patru zile, cinci dintre ei au murit. Elevii observaseră din timp că au fost cîțiva pui care înotau numai pe fundul vasului și nu se ridicau la nivelul apei pentru a lua hrana, fapt care a dus la moartea lor. Cei 23 de pui care au viețuit au fost lăsați să se dezvolte normal. După șase săptămîni, elevii au fost puși să observe puii care au crescut în aceleași condiții de temperatură, lumină și hrană și, spre surprinderea lor, au observat că nu toți aveau aceeași mărime și vioiciune în mișcări. În urma acestui fapt elevii au tras concluzia asupra existenței variabilității speciei, înțelegînd mai bine asemănările și deosebirile în cadrul aceleiași specii.

În continuare, am explicat cele două categorii de variații: definite sau generale, care apar la un mare grup de indivizi din aceeași specie, variații datorite unor cauze cunoscute (am dat exemplu clasic de omizi și crisalide supuse la diferite temperaturi, în urma cărora își schimbă culoarea), precum și variația nedefinită sau exclusivă, care apare diferită de la individ la individ și depinde mai ales de organismul lui. S-au dat numeroase exemple pe care le-au cunoscut elevii, exemple în afara manualului, ca de pildă: culoarea pielii oamenilor la poli și la ecuator — legată de influența mediului — culoarea exterioară a blănii la iepure, urs etc., în diferite medii de viață.

În concluzie, am precizat că prin demonstrarea apariției variabilității Darwin confirmă legea dialectică a mișcării continue în natură de la inferior la superior, de la simplu la complex.

În ceea ce privește „Ereditatea ca factor al evoluției", am insistat asupra faptului că în formarea unei specii este important de remarcat că transformările ce survin se consolidează din generație în generație, căpătînd stabilitate în formarea speciei noi.

Am urmărit ca elevii să ajungă la înțelegerea faptului că pentru evoluție aceste caractere sînt de prima importanță, că dacă nu s-ar transmite caracterele dobîndite ar fi o stagnare în natura viețuitoarelor, o simplă perpetuare a vechiului. Prin transmiterea caracterelor dobîndite se asigură evoluția, progresul, care duce treptat la perfecționarea speciei în mediul în care trăiește. Am subliniat că principiul transmiterii caracterelor dobîndite a fost confirmat de I. V. Miciurin, care a dovedit experimental acest adevăr științific prin perfecționarea unor variații obținute pe calea încrucișărilor, variații care s-au păstrat ereditar. Pentru demonstrarea acestei afirmații am prezentat elevilor planșe și mai ales mulaje de diferite fructe obținute de I. V. Miciurin pe calea hibridărilor.

Elevii au înțeles că nu toate modificările se transmit ereditar, ci numai modificările care sînt în concordanță cu legile naturii, care s-au acumulat în patrimoniul ereditar al organismului. Am explicat cazul unor savanți care au căutat să denatureze teoria lui Ch. Darwin, procedînd la mutilarea unor organe cum sînt urechile sau cozile la ciini, încercînd prin aceasta să demonstreze că nu se transmit caracterele dobîndite. Din explicațiile date elevii au înțeles că mutilările nu sînt adaptări la mediu, ci dimpotrivă sînt în neconcordanță cu legea firească a prezenței acestor organe, de aceea nici nu se pot moșteni.

Tot aici am explicat că ereditatea se manifestă prin două forme, în legătură cu modul de înmulțire sau reproducere, în urma căruia rezultă noi indivizi. Astfel, în cazul înmulțirii vegetative, cînd se moștenesc caracterele unui singur părinte, se manifestă ereditatea simplă (exemple de înmulțire vegetativă la vița de vie, la salcie, autopoleni-zarea la toporași, cartofi etc.).

În cazul reproducerii sexuate, cînd există doi părinți, se manifestă ereditatea complexă sau compusă. Se credea că în cazul eredității simple nu se poate ajunge la fenomenul de variabilitate. Darwin a spulberat însă această idee, arătînd existența

„variațiilor mugurale" observate la unele plante (pe aceeași ramură mugurii pot da crengi, frunze, flori sau fructe diferite).

In acest sens s-au dat unele exemple din țara noastră în ceea ce privește obținerea porcului de carne romînesc la stațiunea experimentală „Ruseț", obținerea oilor cu lînă fină la sfațiunea experimentală „Palas" și alte exemple concludente din regiunea Ploiești (de la Stațiunea Dulbanu-Mizil) unde se experimentează obținerea oilor de astrahan romînesc.

Vorbind despre „selecția artificială", am cerut elevilor să arate ce înțeleg prin noțiunea de selecție, ca astfel să ajung la definirea selecției artificiale ca un mijloc prin care omul a obținut din cele mai vechi timpuri rase noi de animale, precum și plante noi de cultură. Pentru a nu face confuzii, am explicat elevilor că noțiunea de rasă se referă la animale, iar noțiunea de soi la plante.

Explicînd tendința organismelor de a se înmulți nelimitat, am dat ca exemplu o plantă care produce într-un an 100 de semințe, iar în 10 ani ar da o cifră de semințe cu 18 zeruri. Al doilea exemplu l-am dat cu animalele cornute aduse de Cristofor Columb din America, care în 27 de ani au ajuns la 6 000 de indivizi. Exemplele date nu demonstrează însă suprapopulația, ci, din contră, arată că acolo unde sînt condiții favorabile speciile se înmulțesc și se dezvoltă. Am dat exemple clasice în legătură cu numărul de indivizi din speciile: condorul, struțul american și pinguinul, care nu depind de numărul ouălor depuse și clocite, ci de condițiile în care aceste ouă sînt sau nu sînt protejate față de dușmani. In urma exemplului dat, elevii au ajuns la concluzia că cu cît înmulțirea unei specii este frînată de anumiți factori din mediul înconjurător, cu atît specia trebuie să producă mai multe ouă și să nască mai mulți pui. Elevii au dat exemple foarte concludente (înmulțirea muștelor, a gălbezei, a teniei și înmulțirea rozătoarelor).

Pentru demonstrarea divergenței caracterelor s-a confecționat o planșă a genului *betula* (sfecla), cu speciile din țara noastră, cît și a genului *ranunculus*, cu specii din medii diferite. Fiind necesar ca elevii să cunoască și unele greșeli ale lui Darwin, la lecția „Aprecierea critică a teoriei lui Darwin" le-am explicat aceste greșeli datorate slabei dezvoltări a științelor biologice, precum și apartenenței sociale a lui Darwin. Astfel, Darwin a ajuns la subestimarea mediului în transformarea viețuitoarelor, fără a-l nega, exagerînd rolul selecției naturale în acest proces. Acest fapt se explică prin aceea că Darwin a pus pe primul plan variațiile nedefinite, care depind de natura organismului. El a recunoscut mai tîrziu că a greșit subestimînd influența mediului.

In cadrul lecțiilor despre „Selecția naturală", am arătat că Ch. Darwin, pe baza cercetărilor sale, a ajuns să formuleze greșit concluzia că în natură, în cadrul aceleiași familii, există lupta pentru existență. O altă greșeală a lui Darwin este că a fost influențat de teoria reacționară a lui Malthus în biologie, dînd astfel importanță suprapopulației și luptei pentru existență, mai ales a luptei intraspecifice. Pentru a justifica războaiele de jaf și cotropire, cît și teoria raselor superioare și inferioare, burghezia reacționară a falsificat interpretarea teoriei lui Darwin.

Aceste lipsuri nu scad valoarea teoriei lui Darwin, prin care el a dat lovitura de moarte concepției fixiste, creaționiste despre natură.

S-a arătat că în natură, prin variabilitate și selecție, se realizează un proces continuu de mișcare într-o direcție anumită, care are ca rezultat transformarea lumii organice și perfecționarea ei. Am insistat ca elevii să rețină că noțiunea de perfecțiune în biologie se explică prin dezvoltarea structurii organismului, care duce la o funcțiune mai diferențiată și în același timp la o mai bună adaptare la condițiile existente.

Darwinismul a avut o importanță foarte mare pentru lupta proletariatului în eliberarea sa de sub jugul capitalist, pentru că a demonstrat că natura vie ca și mediul înconjurător sînt în continuă transformare, arătînd că și societatea omenească se transformă și evoluează după legile ei specifice. Teoria lui Ch. Darwin a fost primită cu o deosebită simpatie de oamenii progresiști și de clasicii marxismului, care au socotit-o ca unul dintre cele mai mari evenimente științifice din epoca respectivă.

In concepția sa Darwin a dezvoltat legea dialectică a mișcării în legătură cu ritmul și viteza evoluției, arătînd sensul evoluției de la simplu la complex. Astfel, pe cînd în Madagascar maimuțele au rămas în stadiul de Lemurieni, în Africa au evoluat în Australopiteci și Pitecantropi. Darwin nu a văzut decît o evoluție lentă, totuși, el a confirmat mișcarea ascendentă și a precizat că animalele inferioare evoluează mai încet decît cele superioare.

Pentru transformarea cantității în calitate, Darwin a dat o serie de exemple pentru lămurirea acestei probleme ca: apariția veziculelor cerebrale la embrionii de vertebrate, sau trecerea de la branhii externe la cele interne. Partea cea mai închegată a concepției darwiniste, o constituie lupta contrariilor: contradicția internă între vechi și nou; contradicția dintre variabilitate și ereditate; contradicția dintre funcție și structură etc.

In ceea ce privește cognoscibilitatea lumii, el a demonstrat că legile lumii organice pot fi cunoscute și că în evoluția lumii nu intervin miracole, ci legi materiale, care pot fi descoperite. Darwin a reușit să demonstreze astfel materialitatea lumii vii.

Miciurin, dezvoltînd în mod creator învățătura lui Darwin, a pus la baza concepției sale principiul materialist al unității dintre organism și mediu, a creat noi soiuri de plante, prin schimbarea condițiilor de mediu în raport cu nevoile mereu crescînde ale oamenilor societății socialiste.

In general, în predarea capitolului am ținut seama de conținutul temei, de vîrsta elevilor și de scopul urmărit. Am considerat că pot apela într-o măsură mai mare la cunoștințele anterioare de botanică, zoologie, anatomie și paleontologie ale elevilor, folosind în special metoda conversației, îmbinată cu expunerea.

Consider că expunerea sistematică a ideilor, prezentată în mod atractiv, însoțită de scheme, de planșe și de material viu dă rezultate bune. De fapt în lecțiile predate am folosit metode combinate și am avut grijă ca în timpul expunerii lecției, cînd prezentam schema, să urmăresc dacă elevii notează schema corect și complet.

Cînd am împletit expunerea cu conversația, am făcut apel mai ales la observația și judecata elevilor. Niciodată nu am prezentat materialul de-a gata elevilor, dacă am considerat că poate intui și poate trage o concluzie justă.

Concluziile formulate de elevi, au stimulat judecata lor, munca lor științifică, înțelegerea justă a fenomenelor și mai ales interesul pentru tema predată, realizîndu-se astfel principiul însușirii temeinice a cunoștințelor.

Metoda de laborator în predarea temei „Concepția evoluționistă a lui Ch. Darwin" am folosit-o puțin, totuși am încercat să execut cu elevii următoarea experiență: am folosit ca material mucegaiul alb (Mucor mucedo), pe care l-am recoltat de pe un mediu umed de pîine; am luat cinci cești de același fel, în care am pus cîte o bucată de pîine de aceeași greutate și am udat fiecare bucată de pîine cu aceeași cantitate de apă. Am sterilizat cești le prin fierbere (pe aburi) timp de 20—30 minute într-o cratiță închisă. Cești le au fost acoperite cu vată. După răcire, pîinea astfel preparată a fost însămînțată cu mucegaiul alb cu ajutorul unei baghete de sticlă sterilizată. Cele cinci cești au fost puse în condiții diferite de mediu și anume: la întuneric, la lumină, la frig și la o temperatură normală. Cești le au fost urmărite zilnic de un grup de elevi care au

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

notat observațiile lor. A reieșit că în ceașca ținută la întuneric, pe un mediu umed, mucegaiul s-a dezvoltat după două zile, iar în a treia și a patra zi s-a acoperit de sporangi. În ceașca ținută la temperatură obișnuită, sporangii mucegaiului s-au dezvoltat în ziua a cincea și a șasea, însă nu erau atît de deși și înalți. Mucegaiul din ceașca supusă la temperatura ridicată s-a dezvoltat mult mai tîrziu, însă foarte slab, iar mucegaiul din ceașca supusă la lumină, nu s-a dezvoltat. Făcînd observațiile timp de 15 zile, elevii au tras concluzia cît de mult influențează mediul dezvoltarea și variabilitatea organismelor.

Găsesc că aplicarea diferitelor metode nu se poate face la întîmplare, că ele trebuie gîndite din timp, pentru a putea realiza lecții bune, încît profesorul și elevul să plece cu satisfacție deplină: primul că a reușit să imprime cunoștințele elevului, iar elevul că a învățat ceva nou, interesant și util pentru viață.

Pentru a lămuri mai bine problema evoluției am folosit diafilmul „Viața și opera lui Darwin", aceasta după ce am terminat ultimul factor al evoluției — selecția. Diafilmul a avut drept scop recapitularea materiei. De asemenea, am proiectat și diafilmele: „Transformarea animalelor de-a lungul veacurilor", în care elevii au revăzut evoluția animalelor, începînd cu cele inferioare și „Activitatea practică a elevilor la științele naturale" — partea I și a II-a — în care elevii au văzut cum pot contribui în laborator și pe terenul școlar la efectuarea unor lucrări agrotehnice etc. Diafilmele au fost primite de elevi cu mult interes, adîncind astfel materialul predat.

Fiecare lecție a constituit o îmbinare de metode, aplicate după temă și posibilități.

În vacanța de vară, elevii clasei a XI-a au lucrat timp de trei săptămîni în cadrul Gospodăriei agricole de stat Ceptura și au efectuat diverse lucrări agricole cu scopul menținerii soiurilor bune de struguri pentru vinul Riesling și Feteasca. Astfel, elevii au efectuat lucrări ca: stropitul viței în vederea combaterii manei și oidimului, prășitul manual, cîrnitul viței de vie etc. Observațiile făcute de elevi au ajutat efectiv la înțelegerea lecției „Selecția artificială".

La ferma avicolă de la Buda s-au efectuat două vizite în care elevii au văzut incubatoarele cu o capacitate de 40 000 de ouă, modul cum au fost selecționați puii din părinți necunoscuți, după mărime, rasă, sănătate, vioiciune etc. Elevii s-au convins că puii selecționați sînt hrăniți după norme științifice, pentru obținerea unor indivizi viguroși și buni de carne. De asemenea și pe terenul agricol școlar au fost efectuate observații și experiențe care au venit în ajutorul predării „Bazelor darwinismului": hibridări sexuate și vegetative, culturi cu semințe selecționate și neselecționate, aplicarea îngrășămintelor etc.

Elevii au putut constata, astfel, că aplicarea și dezvoltarea mai departe a învățăturii lui Ch. Darwin are loc pe scară largă și în țara noastră. Realizările dobîndite de oamenii de știință și practicienii din țara noastră contribuie la dezvoltarea teoriei și practicii privind transformarea naturii în folosul omului.

IRINA VOICHIN
Directoare la Școala medie nr. 4
„N. Bălcescu" — Ploiești

DESPRE EDUCAREA COPIILOR PREȘCOLARI ÎN SPIRITUL PATRIOTISMULUI SOCIALIST ȘI AL INTERNAȚIONALISMULUI PROLETAR

Educația copiilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar trebuie să înceapă să se realizeze în mod sistematic și consecvent din cea mai fragedă vîrstă. Aceasta o demonstrează pedagogia științifică și experiența școlii înaintate sovietice.

În grădinițele de copii educatoarele realizează obiectivele patriotismului socialist și ale internaționalismului proletar în conformitate cu particularitățile dezvoltării copilului de vîrstă preșcolară. La vîrsta preșcolară dezvoltarea conștiinței patriotice socialiste prezintă un amănunt specific de care trebuie să ținem seama la alegerea mijloacelor, metodelor și procedeelor de lucru.

Studierea manualelor nou apărute — „Psihologia copilului" [1] și „Pedagogia preșcolară" [2] — ne-a făcut să înțelegem mai bine acest specific, ne-a ajutat să ne orientăm mai bine.

Pedagogia preșcolară științifică ne arată că educația morală a preșcolarului — din care educația patriotică face parte integrantă — se realizează într-o strînsă legătură cu adaptarea acestuia la mediul social în care trăiește. Din contactul nemijlocit cu mediul social iau naștere primele impresii de viață ale copilului, primul atașament față de cei apropiați. Datorită plasticității sistemului său nervos, copilul preșcolar înregistrează cu ușurință ceea ce se petrece în jur, apoi imită și aplică în diferite împrejurări ceea ce l-a impresionat.

Am ținut seama ca, pe lîngă rolul educației, la baza formării și dezvoltării reprezentărilor, sentimentelor și deprinderilor de comportare ale copilului să stea impresiile provocate de contactul lui nemijlocit cu realitatea socialistă.

În procesul de formare a patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, în munca educativă cu preșcolarii, am pus accentul pe:

— Îmbogățirea minții copiilor cu perceperi și reprezentări despre lucrurile ce le sînt mai apropiate și accesibile: familia, grădinița, localitatea natală și natura înconjurătoare, dezvăluindu-le apoi mai adînc realitatea noastră socialistă, pentru a ajunge la familiarizarea lor cu evenimentele cele mai semnificative din viața noastră, — percepții și reprezentări care contribuie mai tîrziu la formarea noțiunii de patrie pe care preșcolarii nu o au cînd vin la grădiniță.

— Educarea sentimentului complex patriotic care cuprinde astfel dezvoltarea sentimentelor de dragoste față de membrii familiei, copiii și personalul din grădiniță, oamenii muncii, conducătorii țării. Sfera afectivității copilului se lărgește treptat prin orientarea

---

[1] Prof. *Al. Roșca* și conf. *A. Chircev*: Manual pentru Institutele pedagogice, (1960).

[2] *M. Taiban, M. Bernițchi, E. Chircev, Fl. Andreescu*: Manual pentru școlile pedagogice de educatoare, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1961.

sentimentelor sale de dragoste și admirație — de la dragostea de mamă pînă la cea față de patrie, față de U.R.S.S., de celelalte țări socialiste și de țările iubitoare de pace.

— Dezvoltarea deprinderilor de comportare patriotică care îi pune pe copii în situația concretă de a-și activiza aceste sentimente.

Un variat și bogat izvor de material faptic care impresionează puternic pe copii și face evenimentele mai atractive, le apropie de înțelegerea copiilor, *ni-l prilejuiește pregătirea, organizarea și desfășurarea sărbătorilor clasei muncitoare, a celor cu caracter național, care fac cunoscute copiilor cele mai importante evenimente din viața patriei noastre socialiste și a oamenilor muncii din lumea întreagă.*

În această lucrare vom împărtăși rezultatele obținute de noi în urma bogatei experiențe pe care o avem în acest sens în Grădinița nr. 1 din Rîmnicul-Vîlcea.

Încă înainte de a veni la grădiniță, mediul social exercită o influență directă asupra copiilor. Ei sînt martori și participanți din cea mai fragedă vîrstă la festivitățile consacrate marilor sărbători ale clasei muncitoare, la demonstrațiile entuziaste, cînd străzile sînt împodobite cu steaguri viu colorate, portrete, lozinci. Ei văd cum în acele zile părinții, rudele, toți oamenii se îmbracă mai frumos, cum acasă se fac pregătiri deosebite, cum merg cu toții la manifestație unde cîntă muzica, se dansează etc.

Ei doresc din toată inima să participe la aceste manifestații, care le produc o deosebită bucurie. În aceste zile copiii se scoală mai devreme ca de obicei, de teamă să nu fie lăsați acasă, din dorința de a însoți pe părinți la aceste sărbători. Multă vreme după aceea, copiii doresc să vină mai repede „1 Mai", „23 August", „7 Noiembrie" etc.

În grădiniță, educatoarele merg mai departe. Ele lărgesc interesul copiilor, astfel ca ei să ajungă, în grupa mare, *să nu se intereseze numai de latura exterioară a evenimentelor, ci să fie capabili să înțeleagă și semnificația lor.* De asemenea, ele urmăresc să educe copiilor o atitudine justă față de aceste evenimente — dau prilejul copiilor să săvîrșească potrivit vîrstei lor unele acțiuni cu caracter patriotic.

Prin sărbătorirea acestor evenimente în grădinițele de copii se urmărește:

a) să se adîncească și să se activeze sentimentul de dragoste față de familie (ziua de naștere a părinților, ziua femeii), sentimentele și comportările cu caracter social, care, în mod treptat, se dezvoltă astfel ca fiecare copil să se considere membru al unui colectiv mai larg — al copiilor din grădiniță, — să înțeleagă că ei, părinții lor, sînt membrii unui colectiv și mai mare — poporul — că mai sînt și alte popoare cu care avem legături de prietenie, ne ajutăm, și împreună luptăm pentru pace;

b) să-i facem pe copii să înțeleagă că patria este casa noastră, grădina, livada, uzina, mina, ogorul, că multe sate și orașe la un loc formează R.P.R. care s-a născut prin lupta oamenilor muncii („Ziua R.P.R."), că patria este așa cum spune Maria Banuș „mare, puternică, bună/Patria înseamnă mulți muncitori împreună/. Și toți laolaltă muncesc/Fac fabrici și trenuri și case/.Și pîinea o fac și mai fac/Și cîntece noi și frumoase";

c) copiii să știe că muncitorii lucrează în uzine și pe ogoare, să fie mîndri de succesele lor, să dorească să ajungă fruntași ca ei; să știe că toți muncitorii din lume sînt uniți, sărbătoresc ziua înfrățirii și solidarității de luptă la 1 mai;

d) să-i facem pe copii să înțeleagă că toate realizările din jur sînt rezultatele luptelor poporului muncitor purtate sub conducerea glorioasă a Partidului Muncitoresc Romîn;

e) să cunoască, să respecte și să iubească pe conducătorii patriei, care au grijă de cei ce muncesc și de copii;

f) să știe că Marx, Engels și Lenin au fost învățătorii muncitorilor din întreaga lume pe care i-au îndrumat să construiască o viață mai bună pentru toți oamenii;

g) să știe că în grădinița noastră și în țara noastră liberă copiii sînt veseli, fericiți, cîntă, cu toți copiii din lume, că/„Ori și ce fetiță ne-e soră și ne-e frate ori și ce băiat/Aceiași ochi șăgalnici strălucesc din fața albă, galbenă sau neagră/Să-ntindem hora, nesfîșită horă, să-mbrățișăm pămîntu-n lung și lat/Sub steagul păcii și al înfrățirii"/M. Breslașu (versuri care arată semnificația sărbătoririi zilei copilului);

h) să afle că armata populară „Pacea ne-o păzește, poporul liber să muncească, Republica să-nflorească" (Ziua Armatei);

i) să afle că armata sovietică ne-a ajutat să ne eliberăm de fasciști și că la 23 August poporul romîn sărbătorește „Ziua Eliberării" sale;

j) să știe că de „Ziua Victoriei" cinstim, comemorăm pe ostașii romîni și sovietici, care au murit în războiul de eliberare a patrici noastre;

k) să-i facem pe copii să înțeleagă că „/Dacă n-ar fi fost o zi de Noiembrie șapte, n-ai avea nici jucării/Nici pătuț de noapte/Ți-ar fi straiul zdrențuit/Goală ți-ar fi masa/Cum în basm a pătimit și cenușereasa" (Nicolae Labiș); să știe că toate popoarele își îndreaptă gîndul spre răsărit, că salută țara minunată, marea Uniune Sovietică;

l) să cultivăm ideea de patrie și sub forma simbolurilor care o reprezintă: stemă, drapel, imn, copiii să știe că fiecare țară are aceste semne distinctive, să știe că steagul roșu este al tuturor muncitorilor din lume, iar porumbelul alb este semnul păcii.

Acesta este conținutul pe care urmărim să-l realizăm în grădiniță prin sărbătorirea zilelor festive.

În vederea realizării acestor sarcini, planificăm totdeauna munca instructiv-educativă astfel ca drumul parcurs de fiecare grupă pentru însușirea acestui conținut să se desfășoare treptat, să țină seamă de particularitățile de vîrstă specifice fiecărei grupe, să asigure ca în dezvoltarea reprezentărilor, sentimentelor și comportărilor patriotice să se producă saltul calitativ de la o grupă la alta.

La grupa mică, de pildă, copiii participă la serbările date în grădiniță. Pavoazarea, programul serbării — cîntecele, poeziile — îi impresionează puternic și le dau totodată reprezentări concrete despre ceea ce trebuie să înțeleagă mai trîziu.

Dat fiind că ei sînt puși în situația de a petrece plăcut serbarea, vor afla că în acea zi este o sărbătoare deosebită care se numește „8 Martie", „1 Iunie" etc. Vor avea prilejul să cunoască unele pregătiri pentru serbare, să vadă cum se comportă ceilalți în astfel de situații, ca să imite și ei exemplul lor.

La grupa mijlocie, dezvoltarea proceselor de gîndire le dă copiilor posibilitatea să facă comparații, să stabilească legături și prin analogie cu ceea ce cunosc nemijlocit să ajungă la înțelegerea unor fapte mai îndepărtate, la generalizări. Astfel, ei vor înțelege că „1 Mai", „7 Noiembrie", „23 August" sînt sărbătorite de toți oamenii muncii, că în aceste zile se pavoazează casele și străzile, oamenii merg la manifestație, întreg orașul e în sărbătoare. Îi vom face pe elevi să știe de ce se sărbătorește „Ziua femeii" și „Ziua copilului" la noi și în lumea întreagă, cum mamele luptă pentru pace, pentru ca toți copiii din lume să fie fericiți.

Stările emoționale, pe care le trăiesc copiii atunci cînd iau parte activă în pregătirea serbării, determină o anumită atitudine față de aceste evenimente, care cu timpul dau naștere la sentimente puternice de respect, mîndrie, admirație. Pregătirile, la care iau parte, îi pun în situația de a-și manifesta atitudinea, sentimentele prin anumite fapte, să pregătească un dar, să învețe o poezie, să aducă flori etc.

La grupa mare, cunoștințele copiilor se lărgesc. Ei află că oamenii se pregătesc să întîmpine aceste sărbători cu succese în muncă, află despre muncitorii din alte țări, despre lupta lor pentru o viață mai bună, înțeleg frumusețea vieții noi din țările socialiste în contrast cu țările capitaliste.

Contactul nemijlocit și activ cu realitatea socialistă, conținutul lecturilor, al cîntecelor, al jocurilor populare dezvăluie mai adînc semnificația sărbătorii. Atitudinea lor față de evenimente devine mai constantă, se unifică într-un sistem ce va deveni cu timpul un sentiment superior de dragoste față de patrie, de popor și față de conducătorii ei. Faptul că ei participă la pavoazare și la desfășurarea sărbătorii, ca acțiune repetată în fiecare an, contribuie la transformarea comportărilor lor în deprinderi patriotice legate de anumite tradiții politico-sociale.

Pentru a-i obișnui pe copii în mod treptat cu aceste tradiții am început cu sărbătorirea zilei de naștere a fiecărui copil în parte, deoarece primele impresii din mediul înconjurător care le provoacă emoții plăcute sînt cele legate de ei și de experiența lor.

Sărbătorirea zilei de naștere îmbogățește experiența copilului pornind de la bucurii legate de locul pe care îl ocupă acum în noua și larga lui familie: grădinița îl face să înțeleagă, să simtă ce înseamnă sărbătorirea, aniversarea unui eveniment deosebit, dar apropiat și drag nouă. Procedînd astfel îi învățăm pe copii să dea importanță sărbătoririi unui eveniment, îi învățăm cum trebuie să se comporte în asemenea împrejurări.

Copiii nou veniți la grădinița noastră (grupa celor de 5 ani) asistă prima dată la felul cum se sărbătorește acest eveniment la grupa mare și hotărîm împreună ca și în grupa noastră să se facă acest lucru.

După data nașterii care este consemnată în catalog, îndoi cu copiii foaia de calendar a zilei respective, scriind și numele copilului (avem în sala fiecărei grupe un astfel de calendar din care copiii de serviciu rup zilnic cîte o filă). Le-am explicat copiilor că zilele de duminică și toate sărbătorile legale sînt trecute în calendar cu roșu, spre deosebire de zilele lucrătoare notate cu negru.

Noi am hotărît ca toți copiii sărbătoriți să primească în dar o carte mică de povești. Împreună ne-am dus la librărie să le cumpărăm.

Desfășurarea serbării are loc înainte de servirea gustării, deoarece grădinița funcționează cu orar redus. Noi îi dăm acestei sărbătoriri un caracter solemn și de obicei durează puțin.

Copilul sărbătorit stă în fața copiilor, lîngă educatoare. Colectivul îi cîntă „La mulți ani" și un cîntec preferat de el. În cinstea lui se recită și poezii. Apoi educatoarea îl felicită, făcîndu-i o urare care reprezintă modelul de urare și pentru ceilalți copii. Sărbătoritul alege, așa cum dorește el, 2 copii din grupă — un băiat și o fată — care să-l felicite din partea tuturor. Cei doi copii îi fac urarea respectivă, apoi îl sărută spunînd: „Te sărut din partea fetelor", „Te sărut din partea băieților". Prin ei, le explic eu, vă sărută toți copiii din grupă. Apoi i se înmînează darul — cartea mică de povești cu dedicația din partea colectivului. I se recomandă să o păstreze ca să-și amintească de această zi frumoasă și cînd va fi mare. Apoi, copilul sărbătorit tratează copiii cu bomboane, are grijă ca tratația să înceapă cu cei mai în vîrstă, adică cu educatoarea și îngrijitoarea. În felul acesta se procedează cu fiecare copil care-și sărbătorește ziua de naștere.

Cînd ajung în grupa mare, copiii îmi amintesc deseori — „Tovarășe educatoare, uitați-vă în catalog ca să vedeți pe cine sărbătorim în luna aceasta, ca să îndoim foaia în calendar". Și mai departe: „Să numărăm cărțile pentru daruri, să vedem dacă ne ajung". Fiecare are grijă să roage pe mama lui să-i amintească din vreme această zi. O mamă îmi povestea cum îi spunea copilul ei: „Dar te rog din inimă să nu uiți cînd e ziua mea, ca să-mi cumperi bomboane pentru copii".

Prin sărbătorirea zilei de naștere, în cadrul grădiniței, unde pe de o parte este sărbătorit, iar pe de altă parte sărbătorește el pe alții, copilul face un pas înainte în viața socială. El trăiește situația de membru al unui colectiv mai larg decît în familie, el simte dragostea și grija colectivului față de el, și, în același timp, înțelege că și el are îndatoriri față de acest colectiv.

Am explicat copiilor că, așa cum ei au o zi de naștere, există sărbători ca:

1) *„Ziua armatei"*, 2) *„Ziua republicii"*, 3) *„Ziua femeii"*, 4) *„Ziua copilului"* etc., care au o semnificație deosebit de mare, deoarece sînt sărbătorite atît de copii, cît și de părinții lor, de toți oamenii din orașe și sate, de tot poporul patriei noastre.

Privind în calendar, copiii au observat că aceste zile, în afară de faptul că sînt trecute cu roșu, poartă o imagine ce ilustrează evenimentul zilei. Aceasta îi ajută să recunoască sărbătoarea, chiar dacă nu știu să citească. Astfel, pentru „Ziua armatei" există poza unui ostaș. „El păzește steaua păcii" a exclamat un copil. Deasupra ostașului este desenată și *steaua roșie*.

Pentru „Ziua femeii" ei văd o mamă cu un copil în brațe în jurul căreia zboară porumbeii păcii, iar pentru „Ziua copilului" ei văd 3 copii de rase diferite (alb, galben, negru) înconjurați tot de porumbeii păcii. Copiii remarcă ceva deosebit la fiecare filă din calendar a zilei pe care noi o sărbătorim.

Rupînd zilnic foaia din calendar, copiii descoperă singuri unele sărbători. La un timp după comemorarea lui V. I. Lenin, al cărui portret figurase cu cinste în calendar, un copil din grupa mare (6 ani) a venit și mi-a spus: „Tovarășe educatoare, nici nu știți ce sărbătoare avem astăzi. Nu ne-ați spus încă nimic. E ziua lui Marx."

De la aceste mici poze din calendar copiii învață să privească cu interes afișele și panourile mari care vestesc sosirea sărbătorilor cu caracter național și politic-social. Folosesc totdeauna aceste afișe ca lectură după imagini pentru explicarea unor fapte sau verificarea cunoștințelor copiilor în legătură cu „1 Mai", „Ziua femeii", „Ziua copilului", „23 August", „7 Noiembrie" etc. Am găsit că aceste afișe sînt foarte sugestive. Ele arată în esență însemnătatea zilei în condițiile celor mai noi realizări și evenimente din patrie și din lume. Astfel, afișul „7 Noiembrie" din 1959 are ca figură dominantă un muncitor încadrat sub un 7 mare. Fondul pe care este proiectată această figură exprimă începutul și rezultatul Marii Revoluții Socialiste din Octombrie. În stînga jos sînt mulți muncitori ce intră pe o poartă în văpăi, iar în dreapta jos se văd construcții de uzine noi, mari și frumoase, pavoazate cu steaguri roșii și tricolore. Deasupra, în spațiu, se vede un sputnik ce a ajuns în lună. Privind acest afiș copiii au recunoscut imediat sputnikul; s-au bucurat, *au discutat cu multă animație și entuziasm. Fiecare dorea să spună ce știe despre el.*

Munca pentru cunoașterea acestor sărbători nu este considerată ca un scop în sine, ci ca un mijloc educativ și se realizează în întreg procesul instructiv-educativ din grădiniță. Se remarcă totuși 2 perioade distincte cu caracter mai deosebit: 1) pregătirea și organizarea serbării și 2) serbarea dată în cinstea evenimentului.

Pentru ca totul să decurgă în concordanță cu scopul urmărit, pregătirea, organizarea și serbarea propriu-zisă nu se desfășoară la întîmplare. Iată cum s-a procedat la Grădinița cu orar redus nr. 1 din Rîmnicul-Vîlcea:

În cadrul consiliului pedagogic, cele 2 educatoare care alcătuiesc colectivul pedagogic al grădiniței noastre se sfătuiesc totdeauna asupra celor ce au de făcut pentru întîmpinarea cu succes a sărbătorii din luna respectivă. La întocmirea planului lunar, se notează activitățile obligatorii în care copiii trebuie să primească anumite cunoștințe în legătură cu ziua ce se va sărbători, ca și acțiunile întreprinse cu ei în acest scop. Trecem în plan poeziile, cîntecele, jocurile, povestirile, convorbirile, temele la desen, modelaj și confecții, vizitele,

plimbările. La întocmirea planului s-au ales cele mai accesibile și mai artistice materiale din cele apărute recent. Apoi, s-a alcătuit programul serbării. În fiecare program trebuie să se oglindească tradițiile împămîntenite în grădinița noastră.

Pentru realizarea educației unitare a copiilor, mare importanță dăm muncii cu părinții, pe care o prevedem concret în planul lunar. În acest plan sînt trecute: munca individuală, consultațiile, ședințele în care vom arăta acestora cum pregătim pe copii la grădiniță pentru serbare, cum trebuie să procedeze și ei acasă, ce fel de cărți și jocuri să le cumpere, sprijinul care să ni-l dea nouă în astfel de ocazii. Este bine ca totdeauna pregătirea pentru sărbătorirea evenimentului să-i facă pe copii să aștepte cu emoție ziua sărbătorii: viitoarea bucurie pentru care se pregătesc.

În zilele din ajunul sărbătorilor vizităm orașul ca să-l vadă copiii cum e împodobit de sărbătoare. Copiii din grupa de 5 ani se bucură cînd recunosc ceea ce văd: *„uite steagul roșu cu secerea și ciocanul"; „uite, drapelul cu stema"; „uite pe tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej"; „uite pe marele Lenin"*. Ei ne roagă să le citim ce scrie pe lozinci, noi le citim lozincile cu textul mai aproape de înțelesul lor. „Trăiască R.P.R., scumpa noastră patrie"!, „Trăiască P.M.R.".

Grădinița se pavoazează special în preajma sărbătorilor, în cinstea evenimentului respectiv, în așa fel ca să se sublinieze esențiala formă a serbării.

Fațada grădiniței se împodobește cu steaguri, afișe, o lozincă scrisă de părinți. În sala de grupă, copiii înfrumusețează portretele conducătorilor cu ghirlande de flori. La colțul cărții se pun fotografii și ilustrații, care să oglindească semnificația zilei. Astfel, de *„Ziua armatei"* pe pereții sălii de grupă sînt prinse ilustrații care reprezintă ostași aviatori, marinari, tanchiști, infanteriști etc.; de *„Ziua femeii"* poze cu mame cu copii în brațe și femei îmbrăcate în diferite costume naționale din țările lumii și imagini care arată munca femeilor din țara noastră și alte țări. De *„Ziua copilului"* se pun poze cu copii din diferite țări, și porumbelul păcii. Pentru ziua de *„1 Mai"* se folosesc ilustrații cu muncitori, care lucrează în fabrici și pe ogoare, mergînd la manifestații, iar de *„7 Noiembrie"*, portretul lui Lenin și poze cu vederi din U.R.S.S.

În colțul păpușii trebuie să fie curat. Rochițele păpușilor sînt spălate și călcate. De „Ziua copilului" păpușile primesc vizita păpușilor de altă culoare: negrese, chinezoaice și păpuși în diferite costume naționale.

Pe copii îi bucură foarte mult aceste pregătiri, în egală măsură ca și sărbătoarea propriu-zisă pentru care se pregătesc și astfel ei învață că trebuie să ne pregătim în mod deosebit pentru așteptarea unei sărbători.

Noi urmărim ca aceste sărbători să fie prilej de bucurie pentru copii. Numai așa se poate crea climatul necesar dezvoltării copilului, educării lui în spirit nou.

Aceste sărbători se desfășoară la noi diferit, în funcție de ceea ce reprezintă ele.

Astfel, de *„Ziua armatei"* mergem la regiment să felicităm pe ostași. Anul trecut, ca și în alți ani, copiii au anunțat din vreme pe mame să nu uite să le dea flori. Toți copiii s-au prezentat cu buchete frumoase de flori. În așteptarea celor mici, copiii din grupa mare întrebau nerăbdători: „Mergem"? „Cînd mergem?". La regiment totul era pregătit pentru vizita noastră. Două mame din comitet ne-au ajutat la această organizare. De cum au intrat pe poartă, copiii au fost impresionați de ostașul de gardă cu arma în mînă, care cu multă amabilitate ne-a arătat drumul, aspectul sărbătoresc strălucitor al grădinii, curții, clădirii pavoazate cu steaguri.

Anul trecut ne-au primit mai frumos ca oricînd. Toți ofițerii și ostașii ne așteptau pe platoul de instrucție. Îndată ce ne-au văzut s-au aliniat în careu, iar tovarășul comandant ne-a urat „bun venit". Mai întîi educatoarea a felicitat pe comandant pentru „Ziua

forțelor armatei", apoi copiii din echipa de onoare (aleși de colectivul grupei) au felicitat — așa cum fac ei la ziua lor de naștere — zicînd: „Grădinița nr. 1 vă felicită de ziua dv. Vă sărut din partea fetelor din grupa mare. Vă sărut din partea băieților din grupa mică". Apoi, s-au cîntat 3 cîntece: „Țara mea", „Sînt aviator" și „Armata populară". S-au spus poeziile: „Patria mea", „Am văzut Partidul" și „Pace". Copiii au recitat expresiv, cu mîndria de a fi ascultați de ostași pentru care ei au mare admirație.

Un ostaș a mulțumit copiilor. Apoi, copiii în fugă s-au îndreptat spre ostași să le înmîneze florile. Fiecare copil a fost ridicat, îmbrățișat de cîte un ostaș. Iar ei admirau decorațiile lor, lăudîndu-se că și ei vor primi astfel de decorații cînd vor fi mari și vor fi ostași. Apoi, copiilor li s-au servit bomboane și în cinstea lor o echipă de ostași a jucat fotbal.

Copiii au trăit intens acest eveniment. Erau fericiți și multe zile au povestit acasă și la grădiniță cum a fost atunci. Ei s-au jucat zile de-a rîndul de-a armata populară. Iată o impresie de neuitat care le trezește sentimentul de dragoste față de armată.

De *„Ziua Victoriei"* copiii, împreună cu educatoarea, au fost cu flori la cimitirul eroilor. Și în această împrejurare s-a colaborat cu mamele. Cîteva mame s-au interesat de traseu, de ora exactă la care trebuia să ne întîlnim într-un anumit punct pentru a putea vedea mai bine trecerea coloanelor în frunte cu muzica militară.

În cimitirul eroilor din orașul nostru sînt îngropați și ostași sovietici, în amintirea și cinstea cărora s-a ridicat un monument frumos. În acea zi, monumentul era străjuit de o gardă din care făceau parte un pionier, un ostaș și un muncitor. Pe copii i-a impresionat ținuta lor solemnă. Mă întrebau: „De ce i-au pus să stea acolo"? „Cît stau așa"?. Am dat explicațiile cuvenite. Acasă povesteau: „Știi tu, mămico, poate să plouă, poate să se întîmple orice, ei nu se mișcă de loc. E garda de onoare!".

Copiii au remarcat ce coroane frumoase s-au pus la monumentul eroilor sovietici. Eu am explicat: „Fiindcă ei au venit din țara lor să elibereze patria noastră, să ajute ca niște frați buni pe ostașii noștri pentru a alunga pe fasciști, cu toate că acasă la ei au lăsat mame, frați și copii".

Explicațiile date de noi au urmărit să sublinieze frăția de arme romîno-sovietică, sacrificiul ostașilor sovietici pentru zdrobirea fascismului din țara noastră, ajutorul neprecupețit pe care-l dă țării noastre Uniunea Sovietică.

Am trecut apoi să punem florile la mormintele eroilor. Ele erau mai multe decît buchetele noastre. Unii copii din proprie inițiativă — și aceștia au fost imitați și de către ceilalți — au împărțit florile astfel ca nici un mormînt să nu rămînă fără flori.

Le-am spus că pionierii au grijă de aceste morminte, sădesc flori, udă, curăță aleele. „Și eu cînd voi fi pionier, a spus un copil, voi veni aici să am grijă de morminte... și eu, și eu..."! repetau copiii în cor.

Această sărbătorire, la care copiii au luat parte, le-a lărgit înțelesul noțiunii de erou, a trezit mai adînc sentimentul de dragoste și recunoștință pentru eroii țării noastre, pentru U.R.S.S. și a pregătit înțelegerea sărbătorii de „23 August".

Fiind o grădiniță cu orar redus, noi nu putem sărbători, din cauza vacanței, această mare sărbătoare a poporului nostru. Totuși, copii sînt pregătiți să o aștepte, să o înțeleagă, să dorească să participe cu părinții lor la manifestațiile din acea zi. La începutul anului școlar, ei ne povestesc cum a fost și pentru că sînt în grupa mare ei știu să explice însemnătatea zilei, îi cunosc sensul.

Aniversarea Republicii Populare Romîne, „Ziua de naștere a Republicii noastre", cum zic copiii de la grădinița noastră, coincide cu bucuriile pomului de iarnă, cu impresiile din

orășelul copiilor, prilej de a compara faptele pozitive din viața actuală a poporului nostru cu cele negative din trecut. Aceasta îi face pe copii să simtă bucuria zilelor de azi, îi învață să prețuiască și să cinstească realizările regimului nostru democrat-popular. Copiii află că R.P.R. s-a născut datorită luptei oamenilor muncii conduși de partid.

Un prilej pentru o muncă educativă foarte valoroasă ni-l oferă și *„Ziua femeii"*. Cu această ocazie desfășurăm o muncă susținută pentru a face ca dragostea copiilor pentru părinții lor să devină activă: copiii să asculte și să-și iubească mamele, să aibă grijă de ele, să le prețuiască, să le ajute.

Înainte de a învăța poeziile, cîntecele și jocurile pentru „Ziua mamei", la grupa mijlocie am făcut o lectură după imagini cu subiectul „Aspecte de muncă ale mamei în gospodărie". La grupa mare am planificat convorbirea „Munca mamelor noastre" și povestea creată de ei cu tema „Cum ajut pe mama mea".

La fel ca și la celelalte convorbiri făcute cu copiii și povestiri create de ei, acestea s-au sprijinit — mai întîi — pe cunoașterea nemijlocită de către copii a faptelor concrete din viață. Într-o ședință pe care am ținut-o cu mamele, le-am rugat să vorbească și să arate copiilor ce lucrează ele și cît de importantă este munca lor pentru noi toți. Am arătat mamelor ce urmăresc eu să realizez prin aceasta, ca să privească cu seriozitate propunerea mea. Pe de altă parte, am spus copiilor să observe ce lucrează mama lor, fiindcă vom vorbi împreună despre aceasta.

În felul acesta, în timpul convorbirii, copiii au aflat unul de la altul că mama lucrează: în fabrică, la cooperativă, vinde în magazin, învață copii, îngrijește bolnavi, face mîncare etc., că tovarășa educatoare îi învață pe ei, iar tovarășa îngrijitoare are grijă să fie curat și cald în grădiniță. Ilustrațiile pe care le-am pus la îndemîna copiilor reprezentau cîteva aspecte din munca mamelor lor.

Concluzia pe care am tras-o cu copiii în urma acestei convorbiri a fost: toate mamele noastre muncesc, munca lor este folositoare pentru noi toți, iar noi copiii trebuie să iubim pe mamele noastre.

În vederea pregătirii povestirii create de copii cu subiectul „Cum ajutăm pe mama" am cerut, de asemenea, sprijinul mamelor. Le-am rugat să dea copiilor mici sarcini pe măsura puterii lor și mai ales să-i învețe să se descurce singuri la masă, la îmbrăcat etc. Am arătat ce valoare educativă are aceasta concretizînd îndemnul meu prin lecturi din „Cartea pentru părinți" a lui A. S. Makarenko.

Concluzia trasă în urma povestirilor făcute de copii a fost că noi dăm dovadă că iubim pe mama atunci cînd o ajutăm, cînd avem grijă de ea să nu se obosească, cînd ne străduim să-i facem o bucurie.

Rezultatul acestei acțiuni a fost foarte bun. Mamele au devenit mai atente și mai răbdătoare în a le arăta copiilor cum să se descurce. Ele m-au întrebat mai des cum să procedeze cu ei în diferite situații. Copiii s-au simțit, de asemenea, mîndri că pot să-și ajute mamele, că pot singuri să aibă grijă de ceva. Deseori auzeam pe copiii din grupa mijlocie: „Mama a uitat să-mi dea batista" sau „Mama nu mi-a cusut agățătoarea".

În grupa mare, serviciul copiilor demonstrează cît de mult le place lor să gospodărească, cît de mult țin ei să-i ajute pe cei mari. Sînt foarte grijulii și cu tovarășa îngrijitoare. O ajută să strîngă frunzele, să care lemnele. Au grijă să nu murdărească clasa, culoarele. Dragostea și recunoștința pentru mamele lor se manifestă și prin poeziile, cîntecele, jocurile învățate pentru „Ziua mamei", ziua mamei lor. Ele sugerează copiilor că trebuie să-și manifeste dragostea prin ceva: să fie atenți cu mama, să-i aducă flori, să-i pregătească un dar.

În fiecare an copiii de la grădinița noastră pregătesc cu dragoste de „Ziua femeii" un dar pentru mama lor. Pe ei îi încîntă foarte mult că acest dar va constitui o surpriză pentru ea.

Copiii din grupa I (mijlocie) consideră ziua femeii ca o zi numai a mamei lor, cei din grupa mare lărgesc mai mult înțelesul ei: e ziua mamei, a tovarășei educatoare, a tovarășei îngrijitoare, a tovarășei deputate de pe strada noastră, a tovarășei inspectoare și a tuturor femeilor din lume.

Serbarea are loc în aceeași sală pentru ambele grupe. Mamele invitate sînt conduse în sală, la locul lor, de copiii din echipe de onoare.

Așa cum au fost învățați în ajun, de cum au intrat în grădiniță, copiii au felicitat pe tovarășa educatoare, apoi pe îngrijitoare. Mulți dintre ei au adus flori. Toate mamele au povestit că în dimineața aceea copiii cînd s-au trezit le-au făcut urările cuvenite și le-au invitat insistent să vină la serbare. Toți doreau să o vadă pe mama lor la grădiniță, să-i spună o poezie și prin darul și sărutarea ce-i vor da să-i dovedească cît de mult o iubesc.

Copiii își așteptau mama cu emoție, cu nerăbdare. La unii le mai curg și lacrimi de teamă că ceva ar putea să o împiedice pe mama lor să ia parte la serbare. Totuși, pînă la sfîrșit sosesc și mamele care au întîrziat. Un cuvînt scurt adresat mamelor de către directoarea-educatoare, care are în vedere în primul rînd pe copii, deschide serbarea. Cuvîntul exprimă felicitările adresate cu ocazia „Zilei femeii" și însemnătatea zilei, subliniază grija mamelor pentru copii, lupta lor pentru pace, pentru ca toți copiii din lume să fie fericiți. Copiii cîntă împreună 2—3 cîntece, care au ca subiect mama. Fiecare grupă joacă cîte un joc. Se spun poezii. Apoi, fiecare copil își îmbrățișează mama înmînîndu-i darul lucrat de el, care poate fi: un album cu desene și lipituri, un șervețel de pînză cusut, flori confecționate etc.

Înainte de sosirea mamelor la serbare, o delegație de copii din grupa mare merge, însoțită de o educatoare, să felicite din partea grădiniței pe tovarășele de la raionul de partid, comitetul de femei, secția de învățămînt, pe deputata străzii. Ei le oferă flori și daruri lucrate de ei. Prin aceasta înțeleg că nu e numai ziua mamei, ci și a altor femei.

Sărbătorirea *„Zilei copilului"* decurge altfel. În acea zi copiii sînt cei sărbătoriți. Ei așteaptă cu bucurie această zi în care li se fac surprize pregătite de alții pentru ei.

Perioada pregătitoare urmărește să le facă cunoscut sensul sărbătorii. În orașul nostru nu avem minorități naționale, totuși căutăm să-i facem să înțeleagă că trăim alături și cu oameni de alte naționalități cu care sîntem prieteni și cu care muncim împreună. Copiii trebuie să fie prieteni, să cînte cu toți copiii din lume în pace și voie bună, așa cum ne învață cîntecele și poeziile. Aproape în fiecare an, copiii din grădinița noastră se pregătesc să trimită daruri copiilor din alte țări. Astfel, am trimis albume cu desene și cu fotografii, în U.R.S.S. și în țările de democrație populară. Am primit și noi din R. D. Germană o păpușe-băiat și un tractor demontabil. Păpușa Hans — cum au numit-o copiii — le „povestește" în fiecare an despre copiii din țara ei ai căror părinți luptă și ei pentru pace.

Cu ocazia acestei zile alcătuim cu copiii fotomontaje cu poze ce reprezintă copii din toate țările lumii. Le povestim despre acești copii, despre viața fericită a unora și despre traiul rău pe care îl duc copiii oamenilor muncii din țările capitaliste. Pozele din ziare și reviste demonstrează copiilor că acestea sînt realități, le dau putința să compare, să-și formeze o anumită atitudine.

Copiii noștri sînt mîndri că trăiesc într-o țară unde oamenii muncesc liberi și-și construiesc viața lor fericită.

Ca în fiecare an, pionierii care au fost și ei la grădinița noastră vin și felicită pe copiii noștri. Ei le aduc flori și daruri, dau în cinstea lor o mică serbare cu cîntece și poezii. Noi luăm legătura cu școala respectivă, pentru ca această vizită să nu fie formală, cum s-a mai întîmplat cîte odată, ci să aibă un caracter cu adevărat educativ.

Din an în an, darurile aduse preșcolarilor sînt mai frumoase, mai semnificative și au în vedere colectivul grupei. Copiii grădiniței tratează pe pionieri cu cireșe, pentru că sînt primele fructe ale verii. Mamele, care ne ajută în organizarea serbării, caută din vreme să găsească cireșe mai bune și mai frumoase, fiindcă copiii noștri nu concep să le dea altceva. Ei gustă împreună aceste cireșe. În timpul gustării se leagă discuții, prietenii. Pionierii povestesc cum era la grădiniță cînd au mers și ei, iar preșcolarii le spun ce cred că vor face ei cînd vor deveni pionieri.

Nici mamele nu uită pe copiii lor. Multe vin alături de noi să asiste la bucuria copiilor cînd vor vedea surprizele pentru întreg colectivul: trenuț mecanic, păpuși diferite etc.

Copiii primesc cu bucurie întîlnirea cu pionierii de la școala vecină, simt dragostea cu care sînt înconjurați de mamele și educatoarele lor și sînt cu gîndul la toți copiii din lume, care îi privesc prin ochii păpușilor, ai pozelor din fotomontaje. Copiii noștri au luat parte la competiții sportive, întreceri de triciclete. Fotografii din activitatea lor, ca și lucrări executate de ei, au fost expuse și de noi în vitrinele din oraș sau la expoziția organizată în acest scop.

Sărbătorile de *„1 Mai"* și *„7 Noiembrie"* sînt petrecute de copii acasă, împreună cu părinții lor. Ei însoțesc pe aceștia la manifestație, avînd în mînă flori și steguțe roșii, confecționate la grădiniță.

În ajunul acestor sărbători au loc și la grădiniță serbări care nu durează mai mult de 20—30 minute. Totdeauna, dacă e timp frumos, ele se desfășoară în curte, în natură, care le dă un aspect mai atrăgător.

Serbările pentru „7 Noiembrie" ca și pentru „1 Mai" au fiecare pavoazarea și conținutul programului în ton cu sărbătoarea respectivă. Poeziile, cîntecele și jocurile sînt în așa fel alese ca să fie înțelese de copii și aproape de evenimentul ce se sărbătorește. Luăm subiecte și din viața copiilor sau din natură. De pildă, de „1 Mai" copiii pot spune poezii referitoare la primăvară, dar nu prea multe ca să nu pună în umbră ceea ce de fapt sărbătorim. În organizarea și desfășurarea acestor sărbători — „1 Mai" și „7 Noiembrie" — ne-am ghidat și după exemplul educatoarelor sovietice, așa cum s-a oglindit în unele articole publicate în „Doșcolnoe Vospitanie", revista educației preșcolare din U.R.S.S.

În fața invitaților, care au venit să asiste la serbarea noastră, copiii apar pe platoul din curte defilînd cu steguțe roșii în ritmul unui marș: „Țara mea" sau „Înainte împreună". Cînd se opresc, cineva dintre cei mari — o educatoare sau o mamă — rostește lozinca „Trăiască 7 Noiembrie ziua Marii Revoluții Socialiste din Octombrie" sau „Trăiască 1 Mai, ziua muncitorilor din lumea întreagă", după cum e cazul. Ura, ura, ura... răspund vocile sonore ale copiilor.

Educatoarea-directoare felicită pe copii și asistenți cu ocazia acestei zile. Cuvîntul scurt care-l ține subliniază însemnătatea zilei și arată cît de veselă și de fericită este viața copiilor din grădinița noastră. Ei au multe jucării, știu multe cîntece și poezii.

Un copil spune poezia „7 Noiembrie" sau „1 Mai" — după cum e cazul — și apoi copiii cîntă cîntecele învățate în cinstea acestei zile. Ei mai spun și poezii și joacă dansuri naționale sau jocuri cu cercuri, păpuși, bastoane etc.

Serbarea se încheie cu cuvintele educatoarei «Toți copiii din țara noastră, tot poporul, cu bucurie și fericire își petrec sărbătoarea de 7 Noiembrie — sau dacă e cazul „1 Mai". Frumos și vesel a trecut această sărbătoare și în grădinița noastră». Aclamăm împreună

cu copiii: „Ura... ura... ura!" apoi, în sunetul marșului, copiii ies din sală sau de pe platoul din curte și cu aceasta serbarea ia sfîrșit.

Aceste sărbători, care se repetă în fiecare an, dau prilej copiilor să participe la acțiuni de o importanță deosebită pentru influențarea purtării lor, ne ajută pe noi educatorii să împletim armonios educația lor în sprijinul patriotismului socialist cu educația în spiritul internaționalismului proletar.

Ținînd seama de faptul că la vîrsta preșcolară patriotismul socialist și internaționalismul proletar au un puternic colorit afectiv și un conținut intelectual mai restrîns, vreau să scot în evidență că, de fapt, *pregătirea copiilor pentru înțelegerea conținutului de idei al acestor sărbători începe din prima zi cînd copiii au intrat în grădiniță și continuă pînă ce aceștia trec la școala de 8 ani.*

De exemplu, copiii aud cuvintele: muncitor, popor, patrie, partid etc., pe care le întîlnesc apoi și în povestiri, poezii, cîntece. Pentru înțelegerea acestor noțiuni se cere îmbogățirea experienței copilului cu material faptic concret, care să ducă la abstractizarea și generalizarea cerută de noțiunea respectivă. Aceasta are la bază activitatea din grădiniță, care are ca scop cunoașterea naturii și a mediului înconjurător la nivelul vîrstei respective. Numai în felul acesta cuvintele pot evoca ceva, duc la trezirea și activitatea sentimentului de dragoste pentru patrie, popor.

Am întărit aceste cunoștințe prin diferite activități, povești după ilustrații („Povestea pîinii", „Povestea trenului"), jocuri didactice („Gospodăria colectivă", „Uneltele și meseriile") cîntece și poezii, munca pe parcelă și cu caracter gospodăresc etc.

Procesul de cunoaștere al mediului înconjurător, pe care noua programă ne ajută foarte bine să-l realizăm, duce la trezirea sentimentelor de dragoste și respect pentru muncă și muncitori, de admirație pentru eroii muncii, de mîndrie că sînt fiii acestor muncitori: „Tatăl meu zidește case cocoțat pe schele/El cu fruntea lui ajunge pînă sus la stele/, /Tata e pe cîmpuri, vara/Are mari oștiri de grîne/Cît cuprinde țara/, /Alb halat îmbracă tata în spital cînd vine/Spune numai ce te doare, el te face bine/, /Tata străjuie-n uzine marile cuptoare/" etc. (Veronica Porumbacu).

Pregătind în felul acesta pe copii pentru serbările festive, dăm prilejul ca sentimentele copiilor să se transforme treptat în fapte, în comportări cu caracter patriotic. Astfel, ei vin cu multă punctualitate la grădiniță, devin mai ordonați, construiesc și lucrează stabilindu-și un plan, se întrec să ajungă în echipa de onoare ce va fi de serviciu în timpul sărbătorii. Ei înțeleg ca la activitățile obligatorii să-și termine lucrarea în timpul dat pentru aceasta, doresc să lucreze daruri — surprize pentru părinți — așa cum muncitorii în cinstea zilei de „1 Mai" fac daruri patriei iubite prin silința pe care o arată de a da mai multe și mai bune produse necesare nouă tuturor.

Copiii caută să imite pe muncitori în înfrumusețarea grădiniței, în pavoazarea pe care o fac în ajun de sărbătoare; ei caută să dea grădiniței un aspect plăcut, așa cum fac muncitorii în oraș și în uzinele lor.

În activitățile ce se desfășoară în grădiniță se oglindește pregătirea copiilor pentru aceste zile festive, potrivit vîrstei lor. În preajma lui „1 Mai" fiecare copil din grupa mijlocie (5 ani) a desenat o casă pavoazată, iar la altă lecție de desen un copil cu un steguleț roșu în mînă. Atunci cînd au ajuns în grupa mare, tema desenului s-a complicat. Ei au redat o fetiță și un băiat cu stegulețe în mînă sau un grup de copii la serbare. Au desenat, de asemenea, case pavoazate, dar casele acum erau blocuri cu multe etaje, pe deasupra cărora zburau avioane.

Jocurile de creație, discuțiile lor în timpul acestor jocuri, reflectă impresiile, cunoștințele, simțămintele și comportarea care li s-a format cu aceste prilejuri. Astfel, după vizita făcută

la G.A.C., copiii din grupa mijlocie și mare s-au jucat împreună în curte „de-a gospodăria colectivă" în condițiile cînd oamenii se pregăteau pentru 1 Mai. *Ei au oglindit în joc* ceea ce au văzut la gospodărie. (Au „construit" case și grajduri mari cu mulți viței. S-au împărțit în echipe. O echipă a aranjat grădina de zarzavat, alta pe cea de flori, o altă echipă avea grijă de animale, alți copii transportau cu camioanele zarzavaturi la oraș. S-a organizat și o cantină. Pentru că ne aflam în preajma lui 1 Mai, copiii au pavoazat clădirile G.A.C. cu steaguri roșii.) Mai mult, jocul copiilor a fost foarte animat, deoarece echipele s-au luat la întrecere pentru a realiza ceea ce și-au propus mai frumos și mai repede.

După serbarea de 1 Mai, copiii s-au jucat „de-a mitingul". Ei au improvizat o tribună pe care au pavoazat-o. Cu steguleţele în mînă, în cîntecele executate de orchestra improvizată de ei, au defilat prin fața acestei tribune.

Cînd sînt în grupa mare, copiii se interesează de evenimentele care au loc nu numai în jurul lor, ci și în lume. Ei vin să povestească ce au văzut la cinematograf, ce au auzit la radio.

Copiii încep să înțeleagă că oamenii liberi au ajuns atît de puternici încît pot întrece cu realizările lor chiar fantasticul din basme. În timp ce povesteam copiilor despre calul năzdrăvan al lui Harap Alb, care zboară mai repede ca vîntul și ca gîndul, un copil m-a întrerupt: „Racheta zboară și mai repede, a ajuns pînă în lună!". Toți doresc să ajungă viteji și puternici ca Gagarin și Titov, să zboare cu racheta. Eroii lor preferați, care altă dată erau feții-frumoși din basme, sînt acum contemporani cu ei: cosmonauții.

Copiii așteaptă cu bucurie și nerăbdare sărbătorile clasei muncitoare. Ei numără foile și le caută în calendar, îmi aduc aminte că avem ceva de făcut pentru întîmpinarea lor.

Munca continuă și sistematică dusă de noi educatorii în această direcție — în care îi atragem și pe părinții copiilor — nu întîrzie să dea roade.

Cu fiecare zi ce trece, tot mai largă se deschide calea formării la copii a primelor sentimente de dragoste pentru patrie, pentru poporul nostru, pentru prietena țării noastre, Uniunea Sovietică, pentru celelalte popoare frățești cu care muncim împreună pentru bunăstare și pace în lume. Plecînd de la ceea ce îi emoționează direct, crește interesul copiilor pentru faptele și evenimentele din jurul lor. Reprezentările despre patrie și popor se îmbogățesc în conținut, se generalizează. În grupa mare, copiii au o atitudine mai conștientă față de cerințele societății socialiste și ei se manifestă activ față de ele.

Organizarea, pregătirea și desfășurarea sărbătorilor clasei muncitoare, într-un mod accesibil înțelegerii copiilor și just din punct de vedere pedagogic, contribuie la educarea copiilor preșcolari în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar.

IONESCU ALEXANDRINA
Educatoare
Grădinița cu orar redus nr. 1
Rîmnicu-Vîlcea

DE PESTE HOTARE

REPUBLICA CUBA — TERITORIU ELIBERAT DE ANALFABETISM

La 26 septembrie 1960, primul ministru al guvernului revoluționar, Fidel Castro, a declarat în Adunarea generală a O.N.U. că poporul cuban propune să ducă o mare luptă împotriva analfabetismului cu hotărîrea ca în curs de un an analfabetismul să fie lichidat în Cuba. Pentru această operă UNESCO considera că ar fi nevoie de 10 ani.

Această grandioasă bătălie a fost dusă cu succes la bun sfîrșit în cursul anului 1961, denumit „anul educației". La 21 decembrie 1961, Comisia națională de alfabetizare — în care au fost reprezentate toate organizațiile revoluționare și de masă, comisiile provinciale de alfabetizare și Ministerul Educației — a putut să informeze că marea bătălie împotriva analfabetismului a fost cîștigată. La 22 decembrie 1961, primul ministru Fidel Castro, într-un mare miting al brigadierilor alfabetizatori, a putut să anunțe poporului cuban și lumii întregi că Republica Cuba este teritoriu eliberat de analfabestism.

In cursul „anului educației" au fost alfabetizați 707 212 adulți. Din diverse motive — condiții de vîrstă, de sănătate etc. — au rămas nealfabetizați 3,9% din populația totală. Acest indice situează Cuba printre țările cu cel mai scăzut procent de analfabetism, mai scăzut decît în S.U.A. Prin măsurile care au fost luate, în viitor procentul de analfabeți amintit va dispărea treptat, lucru realizat numai în țările socialiste. In același timp, în celelalte țări ale Americii Latine, dominate și exploatate de imperialismul american, procentul analfabetismului rămîne de aproximativ 60%. Cu prilejul întrevederii din 17 ianuarie 1962 cu delegații la conferința „Organizației internaționale a ziariștilor", Fidel Castro a menționat că în zilele cînd Cuba proclama în fața lumii că este „teritoriu eliberat de analfabetism" guvernul S.U.A. aproba un credit de 50 milioane dolari pentru combaterea analfabetismului în Statele Unite, cu intenția de a-l lichida într-o perioadă de 10 ani.

In marea bătălie de alfabetizare au participat circa 270 000 alfabetizatori voluntari, învățători, profesori, studenți, elevi etc. In multe întreprinderi, muncitorii au fost alfabetizați de către tovarășii lor de muncă știutori de carte.

Problema lichidării analfabetismului și a izvoarelor lui a fost pusă în fața poporului cuban îndată după victoria revoluției. In primul rînd toți copiii de vîrstă școlară trebuiau cuprinși în procesul de învățămînt, pentru a se împiedica astfel creșterea numărului analfabeților adulți. In Cuba existau 17 000 săli de clasă și erau necesare cel puțin 35 000. Treptat, această problemă a fost rezolvată. S-au organizat cursuri pentru pregătirea cadrelor didactice necesare, în care au fost atrași mai ales elevii școlilor secundare.

Revoluția a avut chiar de la început printre obiectivele sale fundamentale ridicarea nivelului cultural al maselor și se poate spune că bătălia împotriva analfabetismului a început în prima etapă insurecțională — în Sierra Maestra, Sierra Cristal și Escambrai — cu alfabetizarea copiilor și țăranilor din zonele eliberate.

Majoritatea poporului cuban nu știa să scrie și să citească. Acest fapt reflectă — după cum a arătat ministrul Educației, A. Hart Davalos, într-o conferință asupra „anului educației" — toată tragedia anilor de intervenție imperialistă în Cuba. Armata revoluționară n-a așteptat terminarea misiunii sale militare eliberatoare, ci a folosit clipele de răgaz pentru alfabetizarea celor eliberați și a propriilor săi oameni. In anii care au urmat de la triumful revoluției, armata revoluționară eliberatoare și-a adus contribuția

sa la ridicarea poporului din întuneric construind, printre altele, impresionantul oraş şcolar „Camillo Cienfuegos", în glorioasa regiune Sierra Maestra. Acest oraş şcolar va putea oferi cele mai bune condiţii de învăţătură unui număr de 20 000 elevi, avînd la dispoziţie terenuri de experienţă, ferme pentru învăţămînt şi pentru nevoile alimentare ale şcolii, posibilităţi de practică în producţie în unităţile industriale etc.

Entuziasmul revoluţionar manifestat de masele populare pentru învăţătură şi cultură l-a determinat pe primul ministru Fidel Castro să poată susţine cu toată convingerea în Adunarea generală a O.N.U. că analfabetismul va putea fi lichidat în Cuba în curs de un an.

Pentru această campanie s-au acordat fondurile financiare şi mijloacele tehnice necesare. Ministerul Educaţiei şi Institutul naţional pentru reforma agrară au contribuit cu suma de 8 000 000 pesos. Contribuţia cea mai mare a fost adusă însă în mod nemijlocit de popor, nu sub formă de bani, ci sub formă de muncă. O serie de organizaţii ale oamenilor muncii din diferite ţări au adus şi ele o preţioasă contribuţie morală şi materială la rezolvarea acestei probleme. Din ţările Americii Latine (Costa-Rica, Brazilia, Mexic, Uruguay şi Panama) au venit învăţători care au constituit „brigada internaţională voluntară", care şi-a desfăşurat munca de alfabetizare în Matanzes, Guanajai şi în alte regiuni. Federaţia mondială a tineretului democrat a adus la cunoştinţa Comisiei naţionale de alfabetizare, la 6 martie 1961, că, fidelă ideilor sale de pace, democraţie, de independenţă a popoarelor şi preocupată de un viitor fericit pentru tineret, a hotărît să-şi aducă contribuţia la „anul educaţiei" din Cuba cu personal calificat, material didactic etc.

O comisie de pedagogi şi învăţători cu experienţă au elaborat un abecedar special — „Venceremos" — care constă din 15 teme sau lecţii. Abecedarul este simplu şi potrivit pentru a fi folosit cu succes nu numai de către învăţători, ci şi de către alfabetizatorul popular, care nu avea experienţă didactică. După o lectură integrală a textului, se trece la descompunerea sa silabică. Prin diferite exerciţii se urmăreşte recunoaşterea silabelor integrate în cuvinte. Metoda urmăreşte învăţarea concomitentă a scrierii şi citirii. Fiecare lecţie este precedată de o conversaţie, bazată pe o fotografie sugestivă.

În afară de aceste caracteristici tehnice menţionăm şi faptul că abecedarul oferă, prin conţinutul său, o orientare revoluţionară, care-i permite celui instruit o înţelegere justă a transformărilor prin care trece ţara şi totodată oferă o motivare care corespunde mai bine intereselor adultului.

Fiecare alfabetizator a mai primit şi manualul „Alfabeticemos", care a fost elaborat cu scopul de a-l orienta pe alfabetizator atît din punct de vedere didactic, cît şi din punct de vedere revoluţionar. În acest manual s-au dat şi instrucţiuni privitoare la modul cum trebuie să se procedeze cu adulţii şi cum să se utilizeze abecedarul. Legătura dintre manual şi abecedar este strînsă. De exemplu, în primul exerciţiu din abecedar alfabetizatul învaţă să citească şi să scrie vocalele O, E, A, pe care le desprinde din fraza citită cu ajutorul alfabetizatorului: „Organizacion de Estados Americanos". În manualul alfabetizatorului se arată înţelesul care trebuie dat acestei organizaţii: „Organism care grupează ţările Americii şi este utilizat de imperialismul iankeu pentru a impune politica sa în ţările Americii Latine". În diferitele teme din manual, în total 24, se tratează despre revoluţie, naţionalizare, imperialism, democraţie, alfabetizare etc. În introducere se dau îndrumări foarte utile pentru munca alfabetizatorului: să stabilească o legătură prietenească cu elevul, să-i arate alfabetizatului importanţa alfabetizării pentru el şi pentru patrie, să utilizeze pe cît posibil orele din timpul zilei, iar durata lecţiei să fie de circa 2 ore etc.

Alfabetizatorul a mai avut la dispoziţie un îndreptar de aritmetică, pe baza căruia să se poată da alfabetizatului unele cunoştinţe elementare de aritmetică. Ca material de lectură s-a utilizat, pentru alfabetizaţii care au terminat abecedarul „Venceremos", revista „Arma nueva", publicată de Comisia naţională de alfabetizare, care conţine lecturi variate şi interesante pentru adulţi, în vederea extinderii cunoştinţelor şi ridicării conştiinţei lor politice.

Campania de alfabetizare a fost o mare şcoală nu numai pentru alfabetizaţi, ci şi pentru alfabetizatori. În contactul direct cu poporul, elevii, studenţii şi toţi alfabetizatorii au avut mult de învăţat, deoarece au cîştigat o bogată experienţă, au cunoscut viaţa muncitorilor şi ţăranilor, greutăţile materiale pe care le-au avut de înfruntat, eroismul şi spiritul revoluţionar al poporului. Astfel, alfabetizatorii au învăţat să

învingă greutăţile — de exemplu în regiunile pescăreşti tinerii alfabetizatori s-au îmbarcat şi ei pe vasele de pescuit, care adeseori trebuie să rămînă cu săptămînile pe mare. Ducîndu-şi munca în aceste condiţii, ei au cunoscut viaţa şi munca pescarilor în cooperativele pescăreşti înfiinţate de puterea revoluţionară etc. O muncă asemănătoare a fost dusă de către alfabetizatori cu muncitorii din cooperativele de cărbunari, din saline etc.

Aprecierea rezultatelor alfabetizării s-a făcut prin 3 probe: una la începutul muncii de alfabetizare, pentru a se stabili dacă cel care urmează să fie alfabetizat este analfabet sau semianalfabet, o probă efectuată aproximativ la mijlocul perioadei de alfabetizare pentru a se cunoaşte progresul realizat, iar a treia probă, finală, prin care s-a determinat atingerea obiectivului (alfabetizarea). Ca material auxiliar s-au utilizat, pentru evaluare, şi alte date privitoare la cel alfabetizat (gusturile şi preferinţele sale, atitudinea faţă de învăţătură etc.).

Încă de la începutul acestui an s-a trecut la o altă etapă de instruire şi ridicare a nivelului de pregătire al adulţilor recent alfabetizaţi, prin cursuri serale de „seguimiento" (de continuare), care se realizează prin presă, radio, televiziune şi cu concursul organizaţiilor de masă. Pentru muncitorii care au o pregătire de 4 clase primare se organizează cursuri speciale prin corespondenţă, prin radio şi televiziune, în scopul continuării procesului de pregătire şcolară şi de pregătire pentru şcolile tehnice sau pentru „secundaria basica" (clasele VII—IX). Pentru cei care au un nivel de 6 clase se organizează, prin mijloace similare, cursuri de „secundaria basica".

Dat fiind că în învăţămîntul primar există un număr de elevi mai mari de 12 ani (200 000 la un total de 500 000) s-a planificat ca în mai puţin de 4 ani această situaţie să se îndrepte prin planuri accelerate de studii, în vederea îndrumării acestor elevi spre învăţămîntul secundar şi spre şcolile tehnice.

Cu deosebită acuitate se pune problema învăţămîntului tehnic. Înainte, în condiţiile exploatării imperialiste, în Cuba, ţară a cărei economie se baza aproape exclusiv pe agricultură, abia cîteva sute de elevi şi studenţi se pregăteau pentru acest sector. Deşi Cuba este o insulă, nu avea nici o şcoală de pescuit; deşi se găsea numai la 90 mile de S.U.A., stat cu o mare industrie, care subjuga poporul cuban, Cuba nu avea industrie proprie, nici şcoli tehnice de nivel mediu.

Concomitent cu dezvoltarea învăţămîntului tehnic, se urmăreşte cu perseverenţă eliminarea excesivă a verbalismului din toate formele de învăţămînt, legarea învăţămîntului cu practica, cu munca productivă, în conformitate cu cerinţele dezvoltării ţării şi pe baza experienţei şcolii din U.R.S.S. şi din celelalte ţări socialiste.

Marea victorie a poporului cuban împotriva analfabetismului este parte integrantă din lupta lui revoluţionară împotriva imperialismului american şi a exploatării omului de către om. „Revoluţia şi educaţia sînt un singur lucru", spunea Fidel Castro în conferinţa sa „Educaţia şi revoluţia", ţinută anul trecut la Universitatea populară din Havana.

Lichidarea analfabetismului în Cuba este o mare victorie a poporului cuban şi totodată o premisă pentru cucerirea de noi victorii pe drumul revoluţiei culturale.

Prof. univ. AL. ROŞCA
Universitatea „Babeş-Bolyai"-Cluj

ANUL 1961, „ANUL EDUCAŢIEI" ÎN CUBA [1]

În 1959, cînd poporul revoluţionar a cucerit puterea politică, în Cuba situaţia învăţămîntului era extrem de critică.

Mai mult de 800 000 copii în vîrstă de 5—15 ani (adică 50% din totalul copiilor) rămîneau în afara oricărui contact cu şcoala. Din cei intraţi în prima clasă, numai 6% ajungeau la clasa a VI-a. Mai mult de două milioane de oameni în vîrstă de peste 15 ani erau analfabeţi. După cuvintele ministrului educaţiei, aceasta înseamnă că peste 2 800 000 de cubani (41% din populaţie) nu ştiau să scrie şi să citească.

[1] Prelucrare după Informationsmaterial nr. 18/1961, Deutsches Institut für Berufsausbildung.

Guvernul revoluționar a văzut îndată necesitatea de a crea școli pentru a instrui copiii milioanelor de oameni săraci, de a organiza un sistem de educație care să dea posibilitatea de dezvoltare, nu numai privilegiaților, ci *tuturor*.

De aceea, au fost construite mii de școli. În numai 20 de luni s-au construit 10 000 de școli noi, de două ori mai multe decît s-au construit în ultimii 50 de ani în toată țara. Totuși, cînd prin reforma agrară au fost împroprietăriți sute de mii de țărani, cînd în alte domenii s-a atins un înalt nivel de dezvoltare, cînd totul se schimbase în țară, 1 800 000 de oameni, adică 31% din populație, nu puteau lucra cum trebuie, fiindcă nu știau nici să scrie, nici să citească. Rămînea deci analfabetismul, unul din cei mai răi dușmani ai poporului, foarte greu de înlăturat.

În situația aceasta, la 26 septembrie 1960, *Fidel Castro*, conducătorul guvernului revoluționar, a luat în fața lumii întregi hotărîrea istorică de a înlătura analfabetismul din Cuba într-un an.

După cum primul an al revoluției a fost numit *„anul libertății"* și al doilea *„anul reformei agrare"*, tot așa anul al treilea a fost denumit de Fidel Casto *„anul educației"*. În cursul anului 1961, fiecare analfabet trebuia să învețe să citească și să scrie. Cine trebuiau să fie învățători? Poporul însuși. O armată de circa 500 000 de oameni a răspîndit știința de carte în fiecare colț al țării. Armata de alfabetizatori consta din lucrători, studenți, funcționari, gospodine, soldați și tineri; oricine știa să scrie și să citească era gata să învețe pe alții. Spre a conduce această muncă cu succes, s-a creat o „comisie națională pentru alfabetizare", constituită din reprezentanți ai Ministerului Educației, ai organizațiilor revoluționare, ai armatei revoluționare, ai „Asociației tinerilor revoluționari" și ai altor organizații de stat. Comisia și-a început munca printr-un studiu asupra analfabetismului cuban, asupra esenței și originei lui. Cu ajutorul forțelor voluntare s-a făcut un recensămînt al analfabeților și o hartă a analfabetismului în fiecare localitate. Mulți analfabeți cubani, care au participat la luptele revoluționare, au conștiința dezvoltată. Acestora li s-a putut duce ușor mesajul revoluției și ei l-au înțeles.

Guvernul Fidel Castro consideră că este necesar ca toți cubanii să știe să citească, să scrie și să înțeleagă pe deplin mesajul revoluției și lupta pentru libertate. Cuba are nevoie de muncitori și de țărani cultivați, fiindcă un popor necultivat nu poate îndeplini cu succes munca în cooperative și în fabrici, munca de construcție și de apărare. Luminarea poporului este o necesitate a statului revoluționar. Nu analfabeții sînt vinovați de situația lor, ci societatea capitalistă. Chiar fără a ști să citească și să scrie mii de țărani, cunoscînd tirania imperialismului, au luptat și au murit pentru țara lor. În mare măsură, combaterea analfabetismului este posibilă acum datorită conștiinței revoluționare a acestor analfabeți.

În campania de alfabetizare s-au folosit două cărți: „Venceremos" de către studenți și „Alfabeticemos" de către învățători voluntari. „Venceremos" este o carte mică, în care se înfățișează caracteristica analfabetismului cuban și a procesului revoluționar din Cuba. Ea conține instrucțiuni concrete.

„Alfabeticemos" este o carte indispensabilă pentru instrucția cetățenească și politică, folosită de studenți în alfabetizare. Ea conține, la început, instrucțiuni pentru învățămînt, un vocabular la sfîrșit și un manual cu o serie de teme referitoare la problemele fundamentale ale revoluției, tratate simplu și concret.

În campania de alfabetizare sînt cuprinși analfabeți și semianalfabeți sub 14 ani și peste 14 ani care pînă acum n-au avut posibilitatea să frecventeze școala. Sînt folosite pentru aceasta localurile sindicatelor, barăcile, clădirile naționalizate și unele locuințe ale analfabeților și ale profesorilor.

În afară de instrucția pe care învățătorii voluntari o primesc de la învățătorii de profesie și în afară de cursurile pe care le organizează comisiile locale, dau îndrumări și un ajutor continuu radioul, televiziunea și presa.

În felul acesta s-a desfășurat munca de alfabetizare în Cuba, obținîndu-se rezultate bune, în anul 1961. De aceea, anul 1961 s-a putut denumi *„anul educației"*. Această muncă a continuat și în perioada luptei de apărare contra agresiunii imperialiste a S.U.A. Rezultatul „anului educației" este sigur: nici un cuban nu mai rămîne analfabet. El reprezintă o nouă victorie a regimului revoluționar din Cuba, care consolidează victoriile obținute pînă în prezent, deschizînd calea altora în viitor.

IOSIF GABREA

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

O LUCRARE PRIVIND MUNCA PROFESORULUI DIRIGINTE *

În anii puterii populare, şcoala noastră nouă a înregistrat succese importante în educarea tinerei generaţii. Cadrele didactice au depus şi depun eforturi sporite pentru a răspunde sarcinilor complexe pe care procesul revoluţionar de construire a societăţii socialiste le pune în faţa şcolii.

Acest efort, la care contribuie şi alţi factori, ca organizaţiile de pionieri şi U.T.M., familia, a dus la acumularea unei experienţe bogate privind munca de educare comunistă a elevilor. Dar sarcinile trasate şcolii cresc, iar experienţa trebuie îmbogăţită, generalizată. Pe baza concluziilor ce se desprind periodic, se elaborează noi directive menite să ridice munca noastră pe o treaptă superioară.

În acest scop, Ministerul Învăţământului şi Culturii împreună cu C.C. al U.T.M. au elaborat, în ultimii ani, o serie de materiale de îndrumare, iar Institutul de ştiinţe pedagogice a realizat diferite lucrări de generalizare a experienţei pozitive a cadrelor didactice sau cu caracter metodic. De curînd a apărut în Editura de stat didactică şi pedagogică lucrarea „Munca profesorului diriginte", elaborată de un colectiv de profesori, lucrători ai Departamentului şcolilor din Ministerul Învăţământului şi Culturii şi ai Institutului de ştiinţe pedagogice, menită să contribuie la îmbunătăţirea activităţii diriginţilor, la clarificarea unor probleme de ordin metodic privind munca acestora.

Lucrarea a fost aşteptată şi primită cu mult interes de cadrele didactice. Ea cuprinde patru capitole în care sînt dezbătute pe larg aspectele principale ale muncii dirigintelui: a) Importanţa şi specificul muncii dirigintelui; b) Pregătirea, organizarea şi desfăşurarea orelor de dirigenţie; c) Rolul dirigintelui în organizarea şi desfăşurarea activităţii elevilor în afara lecţiilor. Sarcinile dirigintelui în domeniul activităţii extraşcolare; d) Sistemul relaţiilor dirigintelui cu alţi factori educativi. Numai din formularea titlurilor putem constata preocuparea autorilor de a reda, într-o formă cît mai închegată, laturile principale ale muncii educative pe care sînt chemaţi să o desfăşoare diriginţii. Din acest punct de vedere lucrarea are meritul de a pune la îndemîna diriginţilor un material bogat şi util pentru activitatea lor.

Publicarea lucrării sub formă de proiect experimental este binevenită. În acest fel, cadrele didactice sînt invitate să-şi spună părerea asupra utilităţii proiectului, să contribuie activ la definitivarea acestuia.

În primul capitol — „Importanţa şi specificul muncii dirigintelui" — se expun pe larg aspectele variate ale muncii

* **Munca profesorului diriginte** — Proiect experimental, E.S.D.P., 1961, 166 pag.

dirigintelui, fapt care permite să se formeze o imagine completă asupra caracterului acestei activități. Trebuie subliniat că autorul arată, în mod just, chiar de la începutul capitolului, că practica muncii diriginților sovietici și a celor mai buni diriginți din școala noastră a dus la stabilirea unui sistem al muncii educative cu clasa. Conținutul elementelor acestui sistem este expus în mod detaliat.

Deși acest prim capitol este necesar pentru o prezentare mai judicioasă a întregului material, ca și pentru evitarea unor repetări ce ar putea apare în celelalte capitole, sîntem de părere ca în forma definitivă să fie expus mai concis, punîndu-se accent pe problemele teoretice, de orientare a muncii dirigintelui. Formele activității vor fi doar prezentate, deoarece sînt cunoscute astăzi de masa cadrelor didactice și se reiau în cuprinsul lucrării.

În raport cu volumul întregii lucrări, acest capitol ocupă un spațiu prea mare — 42 pagini din cele 165 ale cărții.

În capitolul II — „Pregătirea, organizarea și desfășurarea orelor de dirigenție" — autorul analizează, la început, locul și importanța orelor de dirigenție în sistemul muncii dirigintelui. Această analiză dă posibilitate profesorilor diriginți să înțeleagă, în mod real, însemnătatea acestei forme de activitate pentru munca pe care o desfășoară. Autorul, atribuind locul cuvenit orelor de dirigenție, atrage atenția, în același timp, asupra valorii educative a celorlalte forme de activitate ce se pot desfășura cu clasa atît de către diriginte cît și de către ceilalți factori educativi.

Importanța planificării și organizării muncii dirigintelui în orele de dirigenție este accentuată în mod deosebit, ceea ce dă profesorilor diriginți posibilitatea de a concepe în mod just locul acestor ore în centrul sistemului muncii educative.

O problemă căreia i se acordă, de asemenea, importanța cuvenită este alegerea temelor, fixarea tematicii pentru orele de dirigenție. În mod just, autorul pornește de la particularitățile de vîrstă ale elevilor, de la specificul problemelor educative ale fiecărei clase. Ni se pare importantă precizarea că orele de dirigenție trebuie privite ca un mijloc eficace în vederea îmbogățirii și sistematizării cunoștințelor, în adîncirea și cristalizarea unor sentimente dobîndite de elevi, în formarea unei concepții științifice despre lume și viață, unei conduite morale.

Combaterea de către autor a tendinței unor profesori diriginți de a nega caracterul organizat și planificat al orelor de dirigenție este pe deplin justificată, deoarece în practică există această tendință, care aduce prejudicii muncii educative. Considerăm însă că argumentele folosite în combaterea acestor atitudini sînt insuficiente. După părerea noastră, autorul ar fi trebuit să demonstreze, pe baza unor exemple convingătoare, cum tocmai diferitele obiective incluse în plan și urmărite consecvent ajută la rezolvarea unor probleme dificile care apar în munca educativă. Era necesar să se sublinieze, de asemenea, că diriginții care susțin ideea ineficacității planificării temelor la orele de dirigenție nu cunosc, în fond, specificul clasei, problemele care interesează și frămîntă pe elevi. Trebuie menționat și faptul că dirigintele are latitudinea — atunci cînd consideră necesar — să schimbe anumite teme din plan și, în orice caz, are datoria să orienteze fiecare temă în conformitate cu situația existentă la un moment dat în activitatea clasei.

Merită subliniată, de asemenea, preocuparea autorului de a da în acest capitol unele indicații diferențiate privind tematica orelor de dirigenție în funcție de tipul de școală: de cultură generală, profesionale și tehnice, pedagogice și serale. Aceste indicații ar fi fost mai valoroase

dacă ar fi fost precizate pe clase și s-ar fi arătat ordinea și sistemul în care pot fi încadrate (bineînțeles sub forma unor variante).

După părerea noastră, autorul ar fi trebuit, în același timp, să arate că o serie de teme enunțate pentru anumite tipuri de școli nu sînt numai valabile, dar și absolut necesare și pentru celelalte. Altfel, unii diriginți pot ajunge la concluzia greșită că trebuie să se meargă pe o linie unilaterală în fixarea tematicii respective. Astfel, considerăm că temele: dezvoltarea dragostei pentru artă, interesul pentru lărgirea orizontului cultural și științific, priceperea de a lega teoria de practică — recomandate pentru școlile de cultură generală — sînt tot atît de utile și necesare și pentru școlile profesionale și tehnice. De pildă, problema autoeducației, recomandată pentru școlile serale, este la fel de necesară pentru toate tipurile de școli (la clasele mari) sau indicațiile pentru orele de dirigenție din școlile tehnice și profesionale („Rolul muncii fizice în viața noastră", „Ce înseamnă a fi muncitor de tip nou", „Ce înseamnă conștiința profesională") trebuie tratate și în școlile de cultură generală.

La definitivarea lucrării, considerăm că ar fi necesar să se îmbogățească tematica orelor de dirigenție, ținîndu-se seama de faptul că o serie de subiecte sînt comune tuturor tipurilor de școli la care se adaugă și teme specifice, potrivite profilului fiecărei școli. Acest lucru este absolut necesar, deoarece principala sarcină a tuturor tipurilor de școli este de a educa oameni multilaterali dezvoltați, constructori activi ai socialismului.

În același capitol autorul se ocupă de întocmirea planurilor pentru orele de dirigenție plecînd de la teza că aceste planuri sînt absolut necesare pentru toți diriginții, chiar și pentru cei cu experiență îndelungată. Atitudinea combativă a autorului față de superficialitatea și de formalismul ce se mai manifestă în practica unor diriginți este salutară, deoarece se mai întîmplă ca unele planuri să fie copiate de la o clasă la alta sau să se includă unele teme întîmplătoare, nelegate de necesitățile educative ale clasei.

Pentru orientarea muncii profesorilor diriginți este deosebit de utilă ideea că planul orelor de dirigenție nu trebuie să le încătușeze inițiativa, să-i împiedice să desfășoare o activitate creatoare, ci îi ajută să dea un caracter de spontaneitate muncii cu elevii. Cîteva exemple concrete ar fi întregit valoarea acestei idei și ar fi constituit un ajutor mai eficace în munca profesorilor diriginți.

Avem de făcut unele observații asupra metodelor și procedeelor indicate de autor pentru a fi folosite în cadrul orelor de dirigenție. Încercarea de a sistematiza aceste metode nu este dusă pînă la capăt, iar modul în care sînt abordate diferite probleme poate duce la anumite confuzii. De pildă, deși autorul, referindu-se la metodele folosite în ora de dirigenție, arată că ele se deosebesc de metodele de predare și nu trebuie confundate cu acestea, atunci cînd recomandă metodele cele mai eficiente ce pot fi utilizate la orele de dirigenție începe tocmai cu cele pe care le combătea la început și anume cu povestirea și prelegerea. Or, după cum se știe, acestea sînt forme ale expunerii sistematice, deci metode de predare a cunoștințelor. De asemenea, autorul nu precizează deosebirile dintre metode și procedee.

În prezentarea diferitelor metode nu se ține seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor din diferite clase.

În această ordine de idei, remarcăm că autorul, în prezentarea fiecărei metode, acordă un spațiu prea mare problemelor generale — cunoscute de diriginți — în dauna unor îndrumări a căror necesitate se face simțită în munca profesorilor diriginți. Face excepție exemplul în legătură cu convorbirea etică, unde se dau o serie de îndrumări metodice.

Recomandarea ce se face în acest capitol (pag. 76) de a se folosi în mod creator și a se închega într-un sistem unitar numai metodele și procedeele indicate, excluzîndu-se posibilitatea de **a descoperi noi metode** (sublinierea noastră) ni se pare nepotrivită. Pe de o parte, ea duce la subaprecierea posibilităților profesorilor diriginți, iar pe de alta îndeamnă la o atitudine pasivă. Un asemenea mod de abordare a problemei contravine spiritului critic și creator al școlii noastre noi.

În lucrare se analizează pe larg tipologia orelor de dirigenție. În rezolvarea acestei probleme autorul pleacă de la necesitatea măririi eficienței muncii educative pe baza unor ore de dirigenție variate, interesante, atît sub aspectul conținutului, ca și al formei. Criteriul folosit de autor în clasificarea diferitelor tipuri de ore de dirigenție îl constituie elementele de bază: **scopul** și **conținutul** activității. Se enunță șapte tipuri de ore de dirigenție, cărora li se face cîte o scurtă prezentare. Desigur, această clasificare poate fi discutată. Dar preocuparea de a realiza o sistematizare, o delimitare a diferitelor variante de ore de dirigenție este de mare importanță. În acest fel, diriginții sînt invitați să analizeze cu mai multă atenție structura orelor respective, varietatea lor, după anumite criterii. Practica înaintată, generalizarea ei și, pe această bază, îmbogățirea teoriei pedagogice vor aduce și în această privință multe precizări. Materialul prezentat în capitol ar fi fost și mai valoros dacă la prezentarea fiecărui tip de oră s-ar fi anexat și cîteva variante de planuri de ore sau de protocoale, însoțite de analiza critică a autorului.

Exemplul de oră de dirigenție cu tema: „Educația dragostei de patrie" cl. a V-a, sugerat ca model la pag. 80—83, contravine cerințelor pedagogice prezentate în același capitol. Materialul bibliografic indicat „Povestiri despre Zoia și Șura" și „O poveste despre Vasile Roaită", ar putea constitui, fiecare în parte, subiectul unei ore de dirigenție. Prevederea de a povesti, chiar și „pe scurt", în aceeași oră, conținutul unor filme vizionate, la care se adaugă povestirea cărților menționate mai sus, citirea unor fragmente semnificative, învățămintele ce se desprind din toate aceste materiale pentru situația clasei respective, ca și concluziile dirigintelui sînt imposibil de realizat în cele 45—50 minute. Problemele nu pot fi nici măcar cuprinse, fără să mai vorbim de adîncirea lor. Materialul oferit ca exemplu este interesant, dar poate fi folosit pentru organizarea unui ciclu de ore de dirigenție la clasa a V-a. În 2—3 ore s-ar putea discuta cărțile și filmele, iar ca o concluzie, în ultima oră, se va analiza situația clasei respective. S-ar asigura astfel o continuitate în tratarea acestor probleme. În acest mod, ultima oră — de analiză a activității — ar decurge în condiții optime, iar dezbaterea materialului bibliografic i-ar stimula pe elevi — după părerea noastră — la o analiză deschisă și mai temeinică a problemelor clasei (desigur aceasta ar fi o variantă).

Considerăm că în forma definitivă a acestei lucrări, valoarea acestui capitol — „Pregătirea, organizarea și desfășurarea orelor de dirigenție" — ar crește mult dacă, alături de problemele teoretice, de orientare, s-ar prezenta cîteva variante de tematici ale orelor de dirigenție pe grupe de clase (V—VIII și IX—XI) pentru școala de cultură generală și pe clase pentru celelalte tipuri de școli, avînd la bază cerința esențială a muncii educative: asigurarea unui sistem unitar în munca dirigintelui, pe baza proiectului de program a muncii educative.

În capitolul al III-lea sînt prezentate (în 35 pagini) problemele activităților în

afara lecțiilor și extrașcolare din sistemul muncii dirigintelui. Aici se precizează rolul dirigintelui, sarcinile sale privind coordonarea acestor sectoare ale activității educative. Problemele sînt tratate în lumina cerințelor pedagogice, care fac de altfel și obiectul unui subcapitol distinct.

Din studierea atentă a problemelor abordate în acest capitol, profesorii diriginți rămîn cu o imagine clară asupra particularităților activităților respective, asupra contribuției acestor activități la educația multilaterală a elevilor, ca și a diferitelor forme de activitate.

În capitol se dă însă o pondere prea mare descrierii diferitelor forme de activitate în afara lecțiilor și extrașcolare și se evidențiază insuficient contribuția specifică a dirigintelui la aceste activități. Chiar atunci cînd se abordează această problemă, ea este tratată în mod prea general și nu sub aspectul metodic al activității dirigintelui. Cu atît mai mult, cu cît aspectele generale tratate aici sînt cunoscute de profesori și ocupă, în mod nejustificat, un spațiu prea mare.

În noua ediție, ar fi util să se dea o extindere mai mare aspectelor metodice ale muncii dirigintelui și eficienței educative a acestora. Cu atît mai mult cu cît mai sînt încă profesori diriginți care înțeleg realizarea sarcinii numai sub aspect strict organizatoric.

Ca sistematizare, ar fi fost mai indicat ca subcapitolul „Cerințele pedagogice privind organizarea activităților în afara lecțiilor" să fie prezentat la începutul capitolului, întrucît problemele abordate aici orientează tratarea întregului capitol. De asemenea, era necesar să se extindă aceste cerințe și asupra activităților extrașcolare.

Ultimul capitol al lucrării se ocupă de colaborarea dirigintelui cu ceilalți factori educativi și de sarcinile sale pe linia stabilirii unui sistem de relații în cadrul acestei colaborări.

În primul rînd, în acest capitol sînt abordate problemele esențiale ale colaborării dirigintelui cu celelalte cadre didactice. Se pornește de la teza că stabilirea unor relații de muncă colectivă între profesorii care predau la aceeași clasă constituie condiția de bază în obținerea unor rezultate cît mai bune în activitatea instructiv-educativă, pentru închegarea unui colectiv pedagogic unit. Conținutul colaborării dirigintelui cu profesorii care predau la clasa sa este judicios prezentat. Exemple semnificative, concludente ilustrează modul reușit în care pot fi rezolvate, pe baza acestei colaborări, cele mai diverse și dificile probleme din munca instructiv-educativă.

În acest capitol este prezentată convingător contribuția dirigintelui pentru evitarea supraîncărcării elevilor. Profesorii diriginți găsesc numeroase și utile sugestii pentru activitatea pe care o desfășoară în acest domeniu.

De asemenea, merită subliniat modul cum este tratată problema colaborării dirigintelui cu unitățile productive. Indicațiile autorului pot duce la obținerea unor rezultate substanțiale în legătura dintre școală și fabrică sau uzină. În lucrarea definitivă, prezentarea cîtorva exemple de colaborări și rezultatele educative pozitive obținute se impune de la sine.

Înarmarea diriginților cu cunoașterea specificului activității organizațiilor de pionieri și U.T.M. este o condiție absolut necesară pentru desfășurarea cu succes a muncii instructiv-educative din școala noastră. În lucrarea recenzată această problemă se tratează în subcapitolul „Colaborarea dirigintelui cu organizația de U.T.M. și pionieri".

Tratarea prea generală a problemelor nu depășește cercul cunoștințelor însușite deja de diriginți în acest domeniu. Față de experiența înaintată acumulată în școala noastră și de cerințele mari privind ridicarea muncii educative pe o

treaptă superioară, modul cum este prezentată această problemă reflectă o etapă depășită.

O problemă esențială, care va trebui să-și găsească locul în acest capitol, este aspectul pedagogic, metodic al acestei colaborări.

De asemenea, trebuie să arătăm că, deși autorul tratează în general just relațiile de muncă ce trebuie să existe între diriginți și organizațiile de pionieri și U.T.M., prin modul cum formulează unele probleme poate da naștere la confuzii asupra naturii și conținutului acestei colaborări. Astfel, la pag. 144, paragraful 2, autorul, vrînd să arate ce ajutor trebuie să dea dirigintele organizațiilor de pionieri și U.T.M. în cunoașterea problemelor specifice clasei, scrie că „dirigintele va veni să contribuie și la instruirea noilor aleși" (se referă la organele de conducere ale acestor organizații). Or, este știut că birourile și comitetele U.T.M. și organele de conducere ale organizației de pionieri sînt instruite de organele superioare respective. Formularea de mai sus poate da impresia unei imixtiuni a dirigintelui în viața internă de organizație.

În sfîrșit, ultima problemă tratată în acest capitol este colaborarea dirigintelui cu părinții elevilor. În mod sistematic, autorul prezintă formele de colaborare cunoscute și folosite în mod curent de cadrele didactice și de părinți. Dacă ar fi fost însoțită de analiza critică a unor experiențe din școală, diriginții ar fi primit un sprijin mai substanțial.

★

Așa cum subliniam și la început, lucrarea „Munca profesorului diriginte" constituie un ajutor prețios în activitatea cadrelor didactice.

În vederea reeditării și definitivării ei, în afara sugestiilor expuse pînă acum ne permitem, în încheiere, să facem cîteva propuneri mai generale:

1. Să se îmbogățească conținutul lucrării adăugîndu-se două capitole noi, care să trateze:

a) îndrumarea muncii diriginților de către directorul școlii (în actuala formă a lucrării această problemă este tratată doar într-o singură frază);

b) activitatea metodică a comisiei de diriginți — sector din activitatea școlii care necesită o preocupare specială (în lucrare i se acordă mai puțin de o pagină).

2. Să se acorde o atenție mai mare aspectului metodic în prezentarea diferitelor probleme din munca dirigintelui.

3. Să se aibă în vedere tratarea distinctă a muncii dirigintelui pe grupe de clase (pentru școala de cultură generală) și pe tipuri de școli (în lucrarea aceasta problema este rezolvată doar sub forma unor exemple).

4. Pentru economia lucrării, considerăm că o serie de probleme cunoscute de către cadrele didactice pot fi prezentate mai sintetic, acordîndu-se în schimb un spațiu mai mare problemelor noi, puse de practica și teoria pedagogică în actuala etapă de dezvoltare a școlii noastre.

5. De un real folos va fi pentru profesorii diriginți prezentarea tuturor aspectelor activității pe baza proiectului de programă a muncii educative.

6. O problemă centrală asupra căreia trebuie să-și îndrepte atenția autorii și care trebuie să străbată ca un fir roșu prin toată lucrarea este modul în care organizația de partid din școală orientează și ajută întreaga muncă instructiv-educativă din școală.

7. Pînă la reeditarea lucrării, ar fi util, după părerea noastră, să se inițieze și o muncă de experimentare în procesul căreia să fie antrenați cîțiva diriginți fruntași.

STELIANA NĂSTĂSESCU

METODICI PENTRU PROFESORII DIN REPUBLICA DEMOCRATĂ GERMANĂ

În Republica Democrată Germană metodicile sînt elaborate de către **Institutul pedagogic central german — secția metode și planuri de învățămînt** într-o colecție denumită **Biblioteca profesorului.**

S-au alcătuit, pînă în prezent, metodici pentru toate obiectele de învățămînt predate în școala politehnică de cultură generală din R.D.G. Ele constituie o dovadă în plus a grijii pe care o poartă statul pentru îndrumarea sistematică a profesorilor din R.D.G. în vederea realizării depline a scopurilor urmărite de școală.

În **Metodica predării limbii germane,** recent apărută, se lămuresc, la început, scopul și sarcinile predării limbii germane, metodele de transmitere a cunoștințelor, dezvoltarea deprinderilor de folosire corectă a limbii materne (germane). Partea principală a metodicii cuprinde indicații speciale pentru desfășurarea lecțiilor de ortografie și literatură.

Profesorii sînt îndrumați în special asupra sesizării **noului** care apare în **conținutul** și **metodele** de predare a limbii materne. În acest fel, metodica predării limbii materne constituie un stimulent pentru profesor spre a găsi el însuși, în mod creator, cele mai bune metode pentru a atinge scopul urmărit.

În mod asemănător, dar ținînd seama de specificul predării obiectului, se prezintă și celelalte metodici. În toate se menționează faptul că indicațiile pe care le conțin nu pot fi considerate drept **rețete** valabile oricînd și oriunde, ci mai ales ca **sugestii** pe care profesorii le pot aplica în mod **creator.** În toate metodicile se recomandă — ca și în cea pentru limba germană — ca în procesul de învățămînt să se stimuleze și să se folosească în mod deosebit participarea activă a elevilor.

Toate metodicile au o prezentare grafică plăcută, fiind realizate cu o deosebită pricepere tehnică și științifică. Diferite desene, scheme, diagrame — potrivite cu natura fiecărui obiect de învățămînt — sporesc claritatea celor expuse.

Metodicile elaborate de Institutul pedagogic central din R. D. G. constituie prețioase instrumente de orientare în munca instructiv-educativă desfășurată cu perseverență și entuziasm de către profesori.

KLEINE PÄDAGOGISCHE ENZYKLOPÄDIE *

Un colectiv de cercetători științifici și practicieni în domeniul pedagogiei au elaborat lucrarea **Mica enciclopedie pedagogică** pentru a contribui la cunoașterea problemelor importante ale pedagogiei socialiste și ale politicii școlare din Republica Democrată Germană de către cadrele didactice. În lucrare se sintetizează realizările obținute pînă acum în transformarea socialistă a învățămîntului din R.D.G. pentru a fi aduse la cunoștința unui cerc cît mai larg de cititori.

Pentru a satisface sarcina de mai sus, lucrarea menționată nu se adresează exclusiv oamenilor de știință, ci tuturor

* Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1960, 528 pag.

celor care participă la educația și instrucția tineretului din R.D.G., profesorilor de la școlile de cultură generală și profesionale, maiștrilor și muncitorilor din întreprinderi și tuturor părinților.

Alegerea temelor din lucrare s-a făcut după criteriul importanței pe care o au ele în prezent în transformarea socialistă a școlii din R.D.G.

Autorii s-au străduit să țină seama, în primul rînd, de principiile de bază ale educației socialiste: legarea școlii de viață, a învățămîntului de producția socialistă și educarea în spirit colectiv a fiecărui elev.

Lucrarea scoate în relief **caracterul umanist** al învățămîntului din R.D.G., în sensul că el oferă, fără nici o îngrădire, **tuturor copiilor** posibilități egale pentru o educație și instruire completă, multilaterală. De aceea, în prezentarea fiecărei chestiuni s-a ținut seama, în primul rînd, de problemele care frămîntă pe profesori și pe părinți și care și-au găsit rezolvarea în noua lege școlară.

Cercetătorii științifici, profesorii și educatorii din școli și-au pus la dispoziție bogatele lor cunoștințe și experiența pentru a alcătui „Mica enciclopedie", evidențiind problemele cele mai importante ale politicii pedagogice din R.D.G. Colectivul redacțional a avut sarcina principală de a realiza unitatea între variatele forme de prezentare. „Mica enciclopedie" constituie însă numai un început în această direcție. Ei îi va urma o lucrare mai amplă. De aceea, dorința colectivului redacțional și a tuturor autorilor a fost ca lucrarea să fie supusă unor discuții largi, în urma cărora să se facă propuneri de completare și îmbunătățire.

Pe primul plan sînt tratate probleme de **politică școlară, de didactică, de metodică și de instrucție și educație politehnică.** Nu sînt prezentate în lucrare problemele de psihologie pedagogică, de istoria pedagogiei și ale pedagogiei de peste hotare.

„Mica enciclopedie pedagogică" răspunde, în general, numeroaselor și complexelor probleme ale educației. Autorii lucrării cer cititorilor să contribuie cu sugestii și cu experiența lor la îmbunătățirea „Micii enciclopedii".

Lucrarea este valoroasă, binevenită și va contribui, în mod eficient, la dezvoltarea școlii din Republica Democrată Germană. Elaborarea unei lucrări similare ar constitui un prețios ajutor și pentru pedagogii practicieni din țara noastră.

I. I. G.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

În vederea organizării unui Muzeu pedagogic, Institutul de științe pedagogice adună materiale care să scoată în evidență trecutul progresist în domeniul școlii și pedagogiei din țara noastră, precum și materiale care reflectă realizările școlii și pedagogiei în anii puterii populare.

În Muzeu vor fi prezentate: documente, manuale, rechizite școlare, material didactic, fotografii etc.

Institutul de științe pedagogice face un apel călduros la persoanele care posedă sau cunosc astfel de materiale să-i comunice pe adresa: București — str. Sf. Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.32.00, semnalîndu-i locul unde se găsesc și modalitatea de procurare a lor (reproducere, fotografiere, transfer, cumpărare, acceptare de donație).

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învățământului — c. 3375

REVISTA DE PEDAGOGIE

T 3923

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Sibiu-Bariţiu 5
Biblioteca orasen.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

3

ANUL XI 1962

EDITURA DE STAT DIDACTICA ŞI PEDAGOGICA

1964

1990

- IUL. 2005

11 III 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Conf. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*; Prof. univ. *BOTEZ EMIL*; Inv. *BUGA ELENA*; Educ. *CARABELA MARIA*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Prof. *DRAGOMIRESCU ION*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *NEGULESCU ANGELA*; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* redactor șef

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

N152

3923.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 3 *Martie 1962*

2022

CUPRINS

Pag.

PROBLEME ALE ŞCOLII DE 8 ANI

PAUL POPESCU-NEVEANU: Date preliminare privind experimentarea predării pe obiecte de către profesori la clasele mici . . . 5

MARIA TARASOVA: Elemente noi în programa de limba rusă pentru şcoala de 8 ani 19

STUDII ŞI CERCETĂRI

PETRE PUFAN: Observaţii asupra procesului de formare a unor deprinderi de muncă independentă la elevii şcolilor profesionale . . 25

MARGARETA BONTAŞ: Instruirea practică alternativă a elevilor şcolilor profesionale din sectorul industriei uşoare 35

DIMITRIE ROMAN: Unele concluzii preliminare privind instruirea în producţie a elevilor din sectorul horti-viticol 53

TIA MUREŞ: Aspecte educative în presa românească pentru copii dintre cele două războaie mondiale 68

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

CORNELIA PRICHEA, CONSTANŢA TEODORESCU şi TRAIAN BECIU: Unele probleme privind lucrările agricole cu elevii primelor clase în şcoala de 8 ani 86

ADRIANA NICULIU: Cum putem folosi orele la dispoziţia profesorului în cadrul lecţiilor de limba şi literatura română 95

LUCIA ANDREIOVICI: Folosirea diafilmului şi a filmului în predarea literaturii române în învăţământul seral 99

WALTER ROTH: Probleme de tiflopedagogie în dezbaterea unei consfătuiri de oftalmologie 106

DE PESTE HOTARE

IOSIF ANTOHI: Învăţământul şi perspectivele lui în Cuba revoluţionară 109

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

FLORIAN GEORGESCU: „Călăuza ateistului" 115

P. PETRE şi R. DIMITRIE: O culegere de articole despre învăţământul profesional şi tehnic 122

GHEORGHE FLEANCU: Cum să ne ajutăm copiii la învăţătură . . 125

4155

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

XI-й год, № 3 *Март 1962 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ВОПРОСЫ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

Паул Попеску-Невяну: Предварительные данные, касающиеся предметного преподавания в младших классах 5
Мария Тарасова: Новые элементы программы по русскому языку для восьмилетней школы 19

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Петре Пуфан: Наблюдения над процессом формирования навыков самостоятельного труда у учащихся профессиональных школ 25
Маргарета Бонташ: Попеременное практическое обучение учащихся ремесленных школ лёгкой промышленности 35
Димитрие Роман: Некоторые предварительные заключения, касающиеся производственного обучения учащихся садоводству и виноградарству . 53
Тиа Муреш: Воспитательные аспекты в румынской печати для детей в периоде между двумя мировыми войнами 68

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

Корнелия Прика, Констанца Теодореску и Траян Бечу: Некоторые вопросы о сельскохозяйственных работах, проводимых с учащимися младших классов восьмилетней школы 83
Адриана Никулиу: Как можно использовать часы, имеющиеся в распоряжении учителя на уроках румынского языка и литературы . . . 95
Лучия Андреевич: Применение диафильма и фильма в преподавании румынской литературы в вечерней школе 99
Валтер Рот: Вопросы тифлопедагогики на обсуждении совещания по офтальмологии. 106

ЗА РУБЕЖОМ

Иосиф Антохи: Образование и его перспективы в революционной Кубе . 109

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Флориан Жеоржеску: „Путеводитель атеиста“ 115
Н. Петре и Р. Димитрие: Сборник статей о профессиональном и техническом образовании 122
Георге Флянку: Как помогать детям в учёбе 125

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DE SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année nr. 3 *Mars 1962*

SOMMAIRE

Pag.

PROBLÈMES DE L'ÉCOLE DE 8 ANS

Paul Popescu-Neveanu : Conclusions préliminaires concernant l'experiment du processus instructif-éducatif dans les petites classes quand l'enseignement est donné par des professeurs spécialistes pour chaque objet d'étude 5

Maria Tarasova : Nouveaux éléments dans le programme de langue russe pour l'école de 8 ans. 19

ÉTUDES ET RECHERCHES

Petre Pufan : Remarques sur le processus de formation de certaines habitudes de travail indépendant chez les élèves des écoles professionnelles. . 25

Margareta Bontaș : L'instruction pratique alternative des élèves dans les écoles professionnelles du secteur de l'industrie légère. 35

Dimitrie Roman : Conclusions préliminaires portant sur l'instruction en production des élèves du secteur horticole et viticole. 53

Tia Mureș : Aspects éducatifs dans la presse roumaine dédiée aux enfants dans la période entre les deux guerres mondiales. 68

CONSULTATION — DISCUSSION — CHRONIQUE

Cornelia Prichea, Constanța Teodoresco et *Traian Beciu :* Certains problèmes concernant les travaux agricoles exécutés par les élèves des premières classes, dans l'école de 8 ans 86

Adriana Niculiu : Comment peut-on utiliser les heures laissées à la disposition du professeur dans le cadre des leçons de langue et littérature roumaine ? 95

Lucia Andreiovici : L'utilisation du diafilm et du film aux heures de littérature roumaine dans l'enseignement du soir. 99

Walter Roth : Problèmes de tiphlopédagogie dans les débats occasionnés par une reunion d'ophtalmologues 106

DE L'ÉTRANGER

Iosif Antohi : L'enseignement et ses perspectives en Cuba révolutionnaire . . 108

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Florian Georgescu : Le guide de l'athée 115

P. Petre et *R. Dimitrie :* Recueil d'articles sur l'enseignement professionnel et technique 122

Gheorghe Fleanco : Comment aider nos enfants à apprendre leurs leçons . . 125

Probleme ale şcolii de 8 ani

DATE PRELIMINARE PRIVIND EXPERIMENTAREA PREDĂRII PE OBIECTE DE CĂTRE PROFESORI LA CLASELE MICI

Conf. univ. *PAUL POPESCU-NEVEANU*

Potrivit sarcinilor trasate de Congresul al III-lea al P.M.R., în ţara noastră, o dată cu încheierea generalizării învăţământului de 7 ani, se efectuează trecerea treptată la învăţământul general obligatoriu şi gratuit de 8 ani. Acest fapt este apreciat în Decretul Consiliului de Stat din 30 septembrie 1961 ca „unul din cele mai însemnate momente ale revoluţiei culturale ce se desfăşoară în patria noastră".

Realizarea învăţământului general şi obligatoriu de 8 ani este o dovadă a progresului continuu pe care îl realizează ţara noastră în condiţiile socialismului. A rămas departe în urmă situaţia şcolii primare de 4 ani, declarată formal de statul burghezo-moşieresc ca obligatorie şi gratuită. A fost de mult timp lichidată şcoala complimentară sau supraprimară — înfundată, care nu reprezenta decît un simulacru de învăţământ.

„Şcoala de 8 ani din R.P.R. asigură dreptul de învăţătură la nivelul cerinţelor epocii noastre, venind astfel în întîmpinarea setei de cultură a oamenilor ce trăiesc în societatea socialistă. Numai o astfel de şcoală poate asigura cunoştinţe multilaterale şi profunde, pentru ca pe baza lor elevii să poată să cunoască natura şi legile ei, societatea cu problemele şi drumul transformării ei, să înţeleagă sensul vieţii lor în societatea care se bazează pe munca unită, liberă şi creatoare a tuturor membrilor ei pentru fericirea lor comună" [1].

Şcoala de 8 ani are sarcina să transmită cunoştinţe de cultură generală realist-ştiinţifice, să deschidă tuturor elevilor Republicii noastre calea către continua perfecţionare şi instruire, către cultură şi ştiinţă, calea către activităţile productive. Şcolii noastre îi revine sarcina să realizeze educaţia prin muncă şi pentru muncă a elevilor, să pună astfel bazele educaţiei cetăţeneşti a tineretului.

Noua şcoală de 8 ani nu rezultă dintr-o simplă prelungire a duratei învăţământului general. Prin dezvoltarea învăţământului general se

[1] Şcoala de 8 ani din Republica Populară Romînă — proiect — vol. II, Bucureşti, 1961, p. 5.

urmărește asigurarea unei mai strînse legături a școlii cu viața, creșterea considerabilă a eficacității întregului proces instructiv-educativ.

Generalizarea învățămîntului de 8 ani pe baza unui nou plan de învățămînt și a unor noi programe pune în fața tuturor cercetătorilor din domeniul pedagogiei și a cadrelor didactice numeroase probleme care-și așteaptă rezolvarea.

Este necesar să se verifice și să se fundamenteze științific noul conținut al învățămîntului, să se precizeze căile care asigură unitatea școlii de 8 ani.

Necesitatea întăririi unității pedagogice a școlii de 8 ani a impus îmbunătățirea formei unitare de organizare a învățămîntului. Se cunosc neajunsurile care rezultau din faptul că între primele patru clase și clasele următoare nu era asigurată pe deplin continuitatea instructiv-educativă necesară.

Istoricește, sistemul predării de către un singur învățător la clasele mici se explică nu prin anumite rațiuni pedagogice, ci prin condițiile sociale și economice în care s-a dezvoltat în trecut învățămîntul primar. Lipsa de grijă pentru școala de masă a făcut ca aceasta să fie continuu privată de cadre didactice.

Cadrele didactice pentru școala primară aveau, în cel mai bun caz, o pregătire medie. Deseori nu posedau nici calificarea respectivă.

Regimul nostru a deschis învățămîntului cele mai largi perspective de dezvoltare și de perfecționare.

În aceste condiții a apărut și s-a dezvoltat preocuparea pentru rezolvarea optimă a problemelor instructiv-educative la clasele mici. Antrenarea profesorilor de specialitate în instruirea și educarea elevilor din clasele mici reprezintă un important progres pentru învățămîntul din țara noastră.

„Predarea pe obiecte, de cadre specializate și cu studii superioare, încă de la clasa I, ar ridica indiscutabil nivelul pregătirii elevilor la toate obiectele de învățămînt, ar asigura dezvoltarea tuturor posibilităților copiilor și în același timp ar evita situația care se constată în prezent în multe cazuri în care învățătorul, acordînd o mai mare atenție unui obiect sau altuia, după preferințele și cunoștințele lui, implicit îngustează sfera de pregătire a elevilor, ducînd la formarea lor unilaterală. La aceasta se adaugă și faptul că prin predarea pe specialități, dezvoltarea multilaterală a elevului poate fi asigurată în mult mai bune condițiuni" [1].

★

Analiza particularităților specifice generalizării învățămîntului de 8 ani în condițiile noi create a orientat întreaga muncă de cercetare a Institutului de științe pedagogice către o serie de probleme majore. Problemele pedagogice ce se impun a fi rezolvate în școala de 8 ani au fost înscrise printre obiectivele principale ale muncii Institutului. În acest sens, a fost alcătuit

[1] *I. Murgulescu* — Problemele generale privind trecerea la școala generală de 8 ani, lucrarea „Școala de 8 ani din Republica Populară Romînă", vol. I, Buc., 1961, p. 53—54.

un colectiv de 24 de cercetători care au luat în studiu problemele *conținutului și organizării învățămîntului în școala de 8 ani, sistemul muncii educative,* precum și *eficiența sistemului de predare pe obiecte de către profesori de specialitate în clasele mici ale școlii de 8 ani.*

Problema predării pe specialități de către profesori la clasele mici (mai frecvent la clasele III—IV) se încadrează în sistemul de cercetare a procesului instructiv-educativ organizat de M.I.C. în cele două sute de școli experimentale. Institutul efectuează cercetări intensive în cîteva școli din București și studiază, prin sondaje, și alte școli din țară. Dacă asupra planurilor de învățămînt și programelor, respectiv asupra conținutului învățămîntului ar fi prematur să stabilim anumite concluzii și puncte de vedere, asupra eficienței instructiv-educative a predării de către diverși propunători la clasele mici sîntem în măsură să comunicăm unele constatări prealabile. Aceasta cu atît mai mult cu cît rezultatele investigațiilor efectuate de Institut coincid, în bună măsură, cu unele dintre observațiile și concluziile consfătuirilor regionale privind sistemul de predare pe obiecte de către profesori la clasele mici. [1]

În prima etapă a cercetării am încercat să surprindem cîteva din principalele caracteristici ale procesului instructiv la clasele experimentale, în comparație cu cele de la clasele unde predă un singur învățător. *Ne-a interesat nu numai volumul de cunoștințe, dar și calitatea lor și totodată particularitățile dezvoltării intelectuale a elevilor.*

În articolul de față ne vom referi îndeosebi la datele unor probe experimentale aplicate de cercetătorii Institutului [2] în cursul lunii decembrie 1961 la următoarele 5 școli: Școala medie nr. 32 din București, Școala de 8 ani nr. 141 din București, Școala medie nr. 18 Brașov, Școala de 8 ani din comuna Gilău regiunea Cluj și Școala medie Gh. Coșbuc din Cluj.

Cu această ocazie ne-am propus să verificăm, folosind anumite probe de control, unele date obținute în școlile experimentale prin alte mijloace de investigație.

Probele au avut un caracter apropiat de cel al lucrărilor de control obișnuite și ne-au permis să cercetăm nivelul de cunoștințe la limba romînă, aritmetică, istorie, geografie și științele naturale. Aceste probe, în număr de 3.798, s-au efectuat în 117 ore la 25 clase experimentale și de control primindu-se 15.180 răspunsuri scrise de la 875 elevi, dintre care 420 elevi din clasele experimentale și 455 din clasele de control.

Materialele obținute au fost verificate și notate de cercetătorii Institutului de științe pedagogice.

În prelucrarea statistică a rezultatelor obținute ne-am oprit asupra volumului și conținutului cunoștințelor, precum și asupra naturii greșelilor și lacunelor elevilor.

---

[1] Vezi articolul: „Unele probleme pedagogice desprinse din consfătuirile regionale privind sistemul de predare pe obiecte de către profesori la clasele mici" de C. Marinescu și M. Vișan, din numărul 2/1962 al Revistei de pedagogie.

[2] La efectuarea investigațiilor au participat cercetătorii: Cornelia Marinescu, Stela Popescu, Magdalena Banto, Carp Greceanu, Alexandru Filipovici, Gheorghe Călugăriță.

De la început trebuie să arătăm că datele obținute de noi nu au întotdeauna un sens univoc și că în unele privințe la clasele de control s-au obținut rezultate superioare celor de la clasele experimentale.

În genere, din astfel de sondaje experimentale nu se pot trage concluzii cu o valoare absolută. Se știe că asupra rezultatelor influențează o serie de condiții, uneori accidentale, cum ar fi compoziția claselor și caracterul pregătirii prealabile a elevilor, metodele de lucru variate ale cadrelor didactice, fluctuația de cadre, specificul organizării procesului de învățămînt, intensitatea muncii educative ș.a. Este necesar ca să se țină seama și de faptul că în timp ce pentru profesorii de specialitate trecerea la clasele mici constituie o experiență, care oricît ar fi de interesantă, este totuși nouă și solicită un efort de adaptare, pentru învățători lucrul cu clasele mici se bazează pe o experiență consolidată și pe metode de mult verificate. Elevii de la clasele experimentale sînt de asemenea puși într-o situație care presupune un oarecare efort de adaptare. Totuși, investigații experimentale de masă ne permit, în oarecare măsură, să depășim influențele accidentale și să surprindem tendința generală a dezvoltării.

În continuare, vom proceda la expunerea succintă a principalelor rezultate obținute, oprindu-ne cu precădere asupra deosebirilor dintre clasele experimentale și cele de control.

Probele de limba romînă au constat din dictări, elemente de analiză gramaticală, lecturi, compoziție liberă. Precizarea conținutului și obiectivelor urmărite s-a făcut în concordanță cu respectivele programe școlare. Prin aceste probe s-a vizat, în primul rînd, gradul de formare și consolidare a deprinderilor de scriere corectă, cunoașterea unor elemente de gramatică și nivelul de dezvoltare a exprimării corecte a elevilor.

În Școala nr. 32 din București, unde la clasele experimentale predau învățătorii pe grupe de obiecte, s-au făcut investigații și asupra claselor I și II.

Deoarece la aceste clase probele nu s-au dat decît la cîte o singură serie de elevi la care predau numai învățători, diferențele de nivel rezultate nu le putem considera totuși suficient de concludente, întrucît ele s-ar putea datora nu atît sistemului de predare, cît stilului de muncă al fiecărui cadru didactic în parte.

La clasa I experimentală procentajul erorilor de ortografie este mai redus decît la clasele corespunzătoare de control (tabelul 1).

Tabelul 1

Erori în proba de dictare la clasa I

Clase	Greșeli în utilizarea majusculelor	Greșeli în scrierea cuvintelor (omisiuni, adăugiri, inversiuni)	Greșeli de punctuație	Erori în scrierea grupelor de consoane	Erori în scrierea cuvintelor trisilabice
Experimentale	11%	3%	10%	33%	16%
De control	27%	12%	20%	33%	3%

La clasele de control pare a fi ceva mai avansată analiza fonetică a cuvintelor, de unde rezultă și numărul minim de erori în scrierea cuvintelor trisilabice.

În clasa a II-a s-a constatat o situație similară. Procentajul greșelilor de ortografie este de două ori mai mare la clasele de control decît la cele experimentale, iar cel al erorilor de punctuație este de peste trei ori mai mare.

În schimb, la ambele clase (experimentală și de control) definițiile gramaticale și exemplele corespunzătoare cerute au fost formulate corect. Menționăm, totuși, că exemplele de propoziții date de elevii claselor experimentale se referă la subiecte mai variate și sînt mai frumos formulate, ceea ce arată preocuparea profesorilor pentru alegerea exemplelor de analiză gramaticală și pentru forma în care se exprimă elevii.

Analiza dictărilor efectuate la clasele a III-a de la cele cinci școli ne duce la concluzia că între procentele greșelilor ortografice întîlnite la fiecare din cele două categorii de clase nu există o deosebire importantă (tabelul 2).

Tabelul 2

Probele de dictare și gramatică la cl. a III-a

Clase	Erori de ortografie	Erori de punctuație	Erori în definiții gramaticale	Exemple
Experimentale	34%	41%	32%	14%
De control	37%	42%	36%	15%

După datele statistice, clasele experimentale prezintă totuși oarecare avantaj. Menționăm însă că la o analiză mai amănunțită a erorilor ortografice la clasele experimentale descoperim un număr ceva mai mare de erori grave. Situația se explică atît prin faptul că la clasa a III-a elevii sînt tributari deprinderilor de scriere formate în primele clase, cît și prin aceea că, în comparație cu învățătorii, profesorii acordă o mai mică atenție consolidării și verificării continue a deprinderilor de scriere corectă.

Referindu-ne la proba de gramatică menționăm că micile deosebiri între procentele erorilor indică o mai bună însușire a definițiilor la clasele experimentale. La ambele categorii de clase, însă, elevilor le este mai ușor să dea exemple concrete decît să definească categoriile gramaticale, fenomen explicabil prin caracterul concret al gîndirii elevilor la această vîrstă.

Probele date la clasele a IV-a dovedesc că între elevii încadrați în cele două sisteme de predare nu există nici o deosebire demnă de relevat în ce privește ortografia și punctuația. La ambele categorii de elevi s-au constatat circa 30% greșeli de acest fel. Nu se pot adăuga fapte mai semnificative nici în privința naturii greșelilor. Ne reține, totuși, atenția numărul relativ mare de greșeli ortografice și de punctuație întîlnit în lucrările

de la clasa a IV-a și credem că această problemă necesită un studiu special. Proba de gramatică de la clasa a IV-a ne pune în fața unor date ceva mai complexe (tabelul 3). Elevii de la clasele de control, în mai multe cazuri decît cei de la clasele experimentale, nu efectuează analiza gramaticală și nu consemnează definițiile. În probele date de elevi se întîlnesc însă greșeli într-un procentaj mai mare la clasele experimentale. Observăm că deși elevii claselor experimentale posedă cunoștințe ceva mai bogate decît cei de la clasele de control, ei prezintă totuși unele deficiențe în privința deprinderilor de analiză gramaticală.

Tabelul 3

Proba de gramatică la clasa a IV-a

Clase	Nu fac analiza	Erori în analiza gramaticală		Definiții	
		la adjective	la pronume	Absență	Erori
Experimentale	7%	35%	27%	10%	20%
De control	17%	30%	24%	33%	14%

La clasele a III-a și a IV-a s-au dat lucrări de compunere (după metoda relatării unui text citit elevilor și de asemenea prin indicarea unor cuvinte de sprijin).

Lucrările au fost analizate și apreciate separat, după stil, vocabular, consecvență logică și conținut de idei (tabelul 4). Verificarea lucrărilor a fost făcută de metodiștii de limba romînă din Institut, aceștia necunoscîndu-le proveniența (clase experimentale sau de control). În ansamblu, lucrările elevilor din clasele experimentale s-au dovedit a fi superioare lucrărilor de la clasele de control.

Tabelul 4

Probele de compunere la clasele a III-a și a IV-a

Clase		Lucrări scrise într-un stil colorat și corect	Vocabular bogat și corect folosit	Lucrări fără defecțiuni în construcția logică	Lucrări cu un bogat conținut de idei	Absența greșelilor de ortografie și punctuație
Experimentale	III	17%	17%	25%	24%	20%
	IV	33%	28%	52%	58%	38%
De control	III	17%	13%	17%	13%	12%
	IV	23%	23%	35%	51%	38%

Sub raportul ortografiei și punctuației situația este, la ambele categorii de lucrări, aproximativ aceeași. Elevii de la clasele experimentale au progresat însă mult în ce privește plasticitatea și preciziunea limba-

jului, organizarea și dezvoltarea ideilor. Este concludent faptul că la o probă care prevedea explicarea expresiei „bătrîni ce cu mîndrie poartă lumina anilor în plete", au dat răspunsuri bune și precise 39% din elevii claselor experimentale și numai 11% din cei de la clasele de control. Datele cuprinse în tabelul 4, deși nu pot fi socotite suficient de concludente, în ce privește calitatea lucrărilor, ne permit totuși să ne formăm o idee mai precisă despre raportul dintre particularitățile lucrărilor obținute la cele două categorii de clase.

Proba de istorie dată la clasa a IV-a s-a referit la volumul de cunoștințe cerut de programa clasei respective la acea dată. Analiza comparativă a rezultatelor obținute a fost făcută în lumina următoarelor obiective: posibilitatea elevilor de a încadra în timp evenimentele cunoscute, relatarea corectă a faptelor istorice și corelația cu alte cunoștințe și posibilitatea elevilor de a expune sistematic faptele istorice.

Procentajul probelor cu privire la însușirea faptelor istorice (tabelul 5) este mai ridicat la clasele experimentale (40% față de 27,50%). În ce privește încadrarea evenimentelor în timp, probele și observațiile culese în timpul lecțiilor au relevat o situație deficitară atît la clasele experimentale cît și la cele de control.

Tabelul 5

Proba de istorie la clasa a IV-a

Clase	Relatarea corectă a faptelor istorice	Motivarea faptelor istorice	Corelația cu alte cunoștințe	Expunerea sistematică a faptelor	Confuzii grave
Experimentale	40%	70%	20,9%	45%	27,5%
De control	27,5%	32%	17%	27,5%	50%

Diferențele rezultate din analiza comparativă a celorlalte rezultate — redare sistematică și cu cuvinte proprii, motivarea faptelor istorice, dar mai ales raportul dintre trăinicia și corectitudinea cunoștințelor de istorie și greșelile grave sau confuziile în procesul formării reprezentărilor și noțiunilor de istorie — se explică prin sisteme de predare deosebite.

La clasele experimentale, profesorul are posibilitatea să se pregătească mai temeinic, să valorifice mai adecvat materialul ajutător, reușind să-i facă pe elevi să participe cu mai mult interes la procesul însușirii noțiunilor istorice.

De asemenea, datele reflectă o preocupare mai susținută a profesorilor pe linia formării deprinderii elevilor de a reda cît mai sistematic faptele istorice învățate (45% față de 27%). Acest lucru se datorește și faptului că profesorii folosesc în verificare întrebări care solicită din partea elevilor răspunsuri mai cuprinzătoare și mai sistematice.

Pentru studierea nivelului cunoștințelor de aritmetică, la clasa a III-a, prima probă a constat într-un exercițiu, iar cea de-a doua într-o problemă

(tabelul 6). În rezolvarea exercițiului, care presupune deprinderi de calcul, elevii din clasele de control, au dovedit un nivel superior. În rezolvarea problemei, o situație mai bună prezintă elevii de la clasele experimentale. Aceștia dau un procentaj mai mic de erori de raționament decît elevii de la clasele de control.

Tabelul 6

Probele de matematici la clasa a III-a

Clase	Exercițiu		Problema	
	Corect	Incorect	Corect	Incorect
Experimentale	62%	38%	73%	27%
De control	75%	25%	69%	31%

La clasa a IV-a, atît la rezolvarea exercițiului cît și a problemei, clasele experimentale au dat rezultate mai bune (tabelul 7). Menționăm că probele de la aceste clase au fost ceva mai dificile decît exercițiile și problemele ce se rezolvă în mod curent. La exerciții elevii trebuiau să respecte o anumită ordine a operațiilor, iar problema concura cu cele mai dificile probleme întîlnite în manual. Aceste împrejurări explică în genere coeficientul mic de rezolvări complete. Totodată, trebuie să adăugăm că la clasele de control procentul lucrărilor în care nu s-a realizat nici măcar un început de rezolvare este mai mare decît la clasele experimentale (29% față de 22%). Am constatat că profesorii reușesc să accelereze dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor, dar se preocupă în mai mică măsură de consolidarea deprinderilor de calcul.

Tabelul 7

Probele de matematici la clasa a IV-a

Clase	Exercițiu		Problema	
	Corect	Incorect	Corect	Incorect
Experimentale	44%	56%	36%	83%
De control	13%	87%	11%	89%

Rezultatul probelor la științele naturale indică atît nivelul de cunoștințe al elevilor cît și efectul formativ al însușirii lor. Prin conținutul probelor la clasa a III-a s-a urmărit să se constate volumul de noțiuni însușite de elevii din clasele experimentale și de control, cît și posibilitățile lor de explicare cauzală a fenomenelor studiate, de stabilire a unor corelații între cunoștințele însușite.

Astfel, la proba care se referea la volumul de cunoștințe, răspunsurile incomplete ale elevilor — 89% la clasele experimentale și 86,5% la clasele de control — dovedesc că ei nu cunosc toate elementele necesare condițiilor

de dezvoltare a plantelor, că ei folosesc anumite noțiuni fără a cunoaște clar conținutul lor (tabelul 8).

Tabelul 8

Proba de verificare a cunoștințelor despre natură la clasa a III-a

Clase	Volum de cunoștințe	Explicații cauzale	Generalizări
Experimentale	89%	92%	67,8%
De control	86,5%	80%	69,75%

De asemenea, deși un număr mare de elevi caută să dea o explicație cauzală fenomenelor — 92% la clasele experimentale și 80% la clasele de control — totuși caracteristic este faptul că cea mai mare parte din cunoștințele elevilor din clasele a III-a despre condițiile necesare vieții plantelor sînt sumare, nediferențiate, iar preocupările lor sînt empirice. Elevii se referă în special la necesitata apei și a căldurii în creșterea plantelor pentru că din practica lor au cunoștință de rolul acestor elemente, dar nu amintesc decît rareori de condițiile de sol.

În ceea ce privește posibilitățile de clasificare, sistematizare și generalizare a cunoștințelor, pe baza unor criterii unice, se remarcă rezultate mai slabe la clasele experimentale, față de cele de control. Cea mai mare parte din elevi au dat răspunsuri analitice — 67,8% la clasele experimentale și 69,75% la clasele de control — enumerînd diferitele plante fără nici o preocupare de a le grupa după vreun criteriu.

Procentajele asemănătoare, rezultate din analiza probelor cu privire la însușirea cunoștințelor predate în clasa a III-a, se pot explica prin faptul că profesorii de limba romînă, care predau cunoștințele respective, ca și învățătorii, pun un accent deosebit pe formarea deprinderilor de citire și mai puțin pe asigurarea însușirii conștiente a datelor științifice cuprinse în bucățile cu conținut practic.

La clasa a IV-a prin probe s-a urmărit să se verifice volumul de cunoștințe, posibilitatea de redare sistematică, corectă și logică a cunoștințelor respective, capacitatea elevilor de a sesiza legătura dintre organism și mediu, posibilitățile de generalizare și spiritul de observație al elevilor (tabelul 9).

Tabelul 9

Proba de zoologie la clasa a IV-a

Clase	Volumul de cunoștințe	Generalizări	Corelații, răspunsuri incomplete	Descrieri sistematice
Experimentale	72%	82%	90%	70%
De control	70%	62%	61%	61%

Răspunsurile incomplete sau eronate ale elevilor (la clasele experimentale 72%, iar la clasele de control 70%) cu privire la volumul de cunoștințe și posibilitățile de explicare cauzală a cunoștințelor de zoologie, confirmă observațiile profesorilor și ale învățătorilor care predau zoologia în clasa a IV-a. Elevii acestor clase întîmpină dificultăți în însușirea cunoștințelor elementare de morfologie internă și fiziologie. Totodată, răspunsurile dovedesc necesitatea folosirii și repetării sistematice a cunoștințelor despre diferitele animale studiate.

Analiza răspunsurilor care solicită capacitatea de generalizare a elevilor, în cele două sisteme de predare, arată un procentaj mai ridicat la clasele experimentale (82% față de 62%).

În ceea ce privește posibilitatea elevilor de a stabili corelații între modul de viață și caracterele morfologice ale animalelor, nici un elev nu a putut da răspunsul complet. Răspunsurile corecte, dar incomplete, au fost însă în proporție de 90% la clasele experimentale și 61% la clasele de control.

La proba care urmărea să verifice deprinderea elevilor de a descrie în mod sistematic animalele observate, răspunsurile complete sau parțial incomplete și sistematice au fost în proporție de 70% la clasele experimentale și de 61% la clasele de control. Această situație constatată se explică prin faptul că învățătorii, și în mai mică măsură profesorii, nu cer elevilor descrierea sistematică a construcției morfologice a animalelor studiate în lecțiile de zoologie.

Conținutul probelor la geografie a fost stabilit în funcție de cerințele programei școlare parcurse pînă la etapa respectivă. La clasa a III-a ele au urmărit modul în care elevii se orientează corect în spațiu, recunosc semnele convenționale, posedă cunoștințe complete și diferențiază conținutul diferitelor noțiuni însușite.

Tabelul 10

Proba la geografie la clasa a III-a

Clase	Nr. elevilor	Orientare corectă în spațiu (reprezentări spațiale)	Recunoașterea semnelor convenționale	Cunoștințe complete	Sesizarea asemănărilor și deosebirilor între noțiuni		Confuzii grave
					neesențiale	esențiale	
Experimentale	118	55%	71%	34%	29%+	11% 50%	11%
De control	121	33%	58%	19%	35%+	6% 41%	23%

În ceea ce privește formarea reprezentărilor spațiale ale elevilor și însușirea semnelor convenționale, se constată un nivel mai ridicat la elevii de la clasele experimentale față de cele de control (55% față de 33%). Confruntarea acestor rezultate cu observațiile culese în timpul lecțiilor ne

conduce la concluzia că predarea de către profesori de specialitate oferă cadrelor didactice posibilitatea să reflecteze mai mult asupra unor procedee variate prin care să-i deprindă pe elevi să folosească corect harta.

Rezultatele probelor sînt mai semnificative în ceea ce privește posibilitatea de a sesiza și reține deosebirile dintre diferitele noțiuni geografice după notele specifice fiecăreia. La prima vedere, diferența între clasele experimentale și cele de control este de 9%. Marea majoritate a elevilor au stabilit asemănările și deosebirile pe baza unei trăsături mai generale și mai ușor de sesizat. Deosebirile esențiale, însă, au fost sesizate în proporție de 11% la clasele experimentale și de numai 6% la clasele de control.

Tabelul 11

Proba la geografie la clasa a IV-a

Clase	Nr. elevilor	Reprez. geografice	Corelația între cunoștințe	Trăinicia cunoștințelor	Redare sistematică și cu interes	Confuzii grave
Experimentale	143	60,09%	43,3%	47%	30%	25%
De control	148	62%	23%	33%	22%	31%

La clasa a IV-a, probele au urmărit să verifice corectitudinea reprezentărilor geografice ale elevilor, trăinicia cunoștințelor însușite de ei, corelația între cunoștințele însușite și posibilitatea lor de a reda sistematic cunoștințele de geografie.

Dacă în ceea ce privește volumul de reprezentări geografice corecte, clasele de control prezintă un nivel mai ridicat față de cele experimentale (62% față de 60%), din punct de vedere al calității, mai ales pe linia preciziei cunoștințelor, nivelul elevilor de la clasele experimentale se menține totuși ceva mai ridicat. De pildă, majoritatea elevilor din clasele experimentale au delimitat precis zona Carpaților meridionali (Valea Prahovei — Culoarul Timiș-Cerna etc.), în timp ce delimitarea la clasele de control este mai imprecisă (de la Predeal, de la munții Bucegi pînă în Valea Dunării, Porțile de Fier). Acest lucru arată că la clasele de control nu se acordă totdeauna suficientă atenție preciziei științifice și folosirii terminologiei corecte în citirea hărții.

În ceea ce privește trăinicia cunoștințelor, posibilitatea stabilirii corelațiilor între formele de relief, fauna și flora diferitelor regiuni, redarea mai sistematică și completă a cunoștințelor geografice, rezultatele obținute sînt superioare la clasele experimentale.

Procentajul mai scăzut în ceea ce privește posibilitatea de exprimare corectă și mai evoluată (30% la clasele experimentale și 22% la clasele de control) se explică prin lipsa de exercițiu sistematic în acest sens, ca și prin greutățile pe care elevii le întîmpină în exprimarea scrisă, date fiind lipsurile pe linia formării deprinderilor de scriere corectă, sesizate și în celelalte probe.

Datele comunicate în articolul de față vizează un obiectiv limitat: compararea — după primul trimestru al actualului an școlar — a nivelului de pregătire al elevilor din clasele mici, în care se predă pe obiecte de către profesori de specialitate, cu nivelul pregătirii elevilor din clasele în care lucrează cîte un singur învățător.

În ansamblu, datele expuse mai sus, ca și toate celelalte observații și materiale experimentale de care dispune colectivul Institutului de științe pedagogice, ne permit să confirmăm teza despre creșterea eficienței procesului instructiv în urma introducerii la clasele mici a sistemului predării pe obiecte de către profesori de specialitate.

Volumul cunoștințelor însușite de elevii din clasele la care fiecare obiect a fost predat de un propunător, este într-o anumită măsură mai mare decît volumul de cunoștințe de care dispun elevii din clasele conduse de un singur învățător.

Superioritatea pregătirii elevilor de la clasele experimentale este, însă, în primul rînd, de ordin calitativ. Elevii pregătiți de profesori de specialitate s-au evidențiat prin răspunsuri motivate și interpretări care presupuneau o mai mare putere de generalizare. Este concludent faptul că la rezolvarea problemelor de aritmetică, la sistematizarea și interpretarea faptelor istorice, la compuneri, la probele de geografie, ei s-au detașat net de elevii din clasele de control. Limbajul elevilor de la clasele experimentale este mai bogat, mai plastic și mai precis. Sîntem, de aceea, îndreptățiți să considerăm că predarea diferitelor obiecte de către profesori accelerează dezvoltarea intelectuală a elevilor, are un efect formativ mai pronunțat.

Sub raportul altor aspecte ale pregătirii, elevii de la clasele experimentale nu prezintă însă deosebiri sensibile față de cei de la clasele de control. La ortografie, zoologie, la calculul aritmetic ș.a. continuă să persiste unele deficiențe și la elevii claselor experimentale, iar uneori întîlnim chiar o situație mai slabă decît la clasele de control. Acest fapt se explică prin aceea că profesorii nu și-au însușit suficient metodica predării la clasele mici. Ei trec peste unele detalii care par neglijabile, dar în fond reprezintă puncte nevralgice ale procesului instructiv, nu reiau unele cunoștințe, nu acordă destulă atenție exercițiilor menite să fixeze anumite deprinderi. În faza actuală învățătorii reușesc să rezolve mai bine probleme instructive de felul celor arătate mai sus. Mai bine decît ei le rezolvă, însă, profesorii care au fost învățători și posedă experiența lucrului cu școlarii de vîrstă mică. Acest fapt dovedește că deficiențele constatate în faza actuală în munca profesorilor care predau experimental la clasele mici sînt caracteristice doar pentru faza actuală și că ele vor putea fi treptat înlăturate, pe măsură ce ei se adaptează condițiilor specifice de lucru cu școlarii din primele clase. De altfel, observațiile noastre de la școlile experimentale din București ne arată că un astfel de proces de adaptare deja se realizează și mulți dintre profesorii încadrați la clasele mici au ajuns în această a doua jumătate a anului școlar curent să-și precizeze un stil de muncă mult mai adecvat condițiilor respective. În consecință și

ELEMENTE NOI ÎN PROGRAMA DE LIMBA RUSĂ PENTRU ȘCOALA DE 8 ANI

MARIA TARASOVA
Inspector M.I.C.

Avîntul revoluției culturale din țara noastră a marcat însemnate succese și în domeniul învățămîntului. În vederea ridicării necontenite a nivelului de instruire și educare a tinerei generații la un nivel superior, corespunzător cerințelor construcției socialiste, statul nostru democrat-popular a întreprins o serie de măsuri importante.

Printre aceste măsuri se numără și introducerea pe scară largă a studiului limbii ruse, limba țării în care se construiește comunismul, a științei și tehnicii celei mai înaintate. Realizarea acestei măsuri a cerut o muncă susținută din partea lucrătorilor din Ministerul Învățămîntului și Culturii, a multor cadre didactice și autori de manuale, a necesitat efectuarea unor experimente, studierea atentă a experienței sovietice etc.

După cum s-a subliniat și la seminarul internațional privind predarea limbilor străine (ținut la Moscova în noiembrie 1961, cu reprezentanții țărilor socialiste), găsirea și aplicarea celor mai eficace metode de predare constituie una din cele mai actuale probleme ale metodicii și pedagogiei. Rapoartele prezentate au exprimat unanim părerea că limbile străine contribuie la lărgirea orizontului intelectual al elevilor și totodată le permit înțelegerea multor fenomene din limba maternă. Cu această ocazie, s-a scos în evidență importanța social-politică și culturală a studierii limbii ruse, care trebuie să fie predată în așa fel, încît, dezvoltîndu-se în primul rînd limba vorbită, să se asigure posibilitatea unei comunicări directe.

În cele ce urmează ne vom referi la orientarea întregii activități creatoare în predarea limbii ruse la clasele V—VIII ale școlilor de cultură generală. Ne vom opri asupra diferitelor aspecte instructiv-educative ale studiului limbii și asupra principiilor care au stat la baza alcătuirii noilor programe.

Trebuie să arătăm de la început că noua orientare a programelor asigură legătura strînsă între cunoștințele teoretice și viață, înlăturarea oricărei rupturi între studierea limbii ruse și activitatea practică socială.

Este îndeobște cunoscută importanța studierii limbilor străine ca mijloc deosebit de educare a elevilor în spiritul internaționalismului proletar, prin faptul că ușurează înțelegerea între oameni, strîngerea

legăturilor dintre toate popoarele de pe glob care luptă pentru pace, libertate și democrație.

Noile programe, asigurînd o strînsă legătură între latura instructivă de acumulare a cunoștințelor și educația comunistă a tinerei generații, oglindesc pe tot parcursul lor aceste însemnate principii. La baza elaborării noilor programe a stat un studiu amănunțit al experienței dobîndite în urma unui deceniu de predare a limbii ruse în țara noastră, al preluării creatoare a diferitelor materiale privind studiul limbii ruse în U.R.S.S. și al organizării studierii limbii ruse în țările socialiste.

S-a constatat, în primul rînd, că vechile programe și manuale nu au ținut întotdeauna seama de posibilitățile reale ale elevilor, fiind supraîncărcate. Prin numărul orelor repartizate în planul de învățămînt ele nu puteau asigura o însușire temeinică a materiei, călcînd astfel un principiu de bază al pedagogiei, cu privire la accesibilitatea învățămîntului.

În al doilea rînd, vechile programe n-au acordat suficientă atenție faptului că studierea limbii ruse trebuie să dea elevilor posibilitatea de a folosi această limbă în mod practic, în limitele unui volum lexical și gramatical, de a-și forma deprinderi de conversație pe teme nemijlocit legate de viața lor, de a face scurte expuneri pe astfel de teme și de a putea citi, cu și fără ajutorul dicționarului, texte de dificultate medie. Noțiunile teoretice de gramatică au avut mult timp prioritate față de aplicațiile practice, iar textele grele și lungi nu mai lăsau timp pentru dezvoltarea vorbirii. Locul preponderent în procesul de instruire îl ocupa acumularea de noi cunoștințe, în detrimentul formării priceperilor și deprinderilor de folosire practică a acestor cunoștințe. Nici metodica predării nu ținea întotdeauna seama de procesul cunoașterii, așa cum a fost preconizat de Lenin: „de la contemplarea vie, la gîndirea abstractă și de la ea la practică".

Aceste fenomene au contribuit la predarea, într-o perioadă, a gramaticii în mod liniar, ruptă de lexic și la neglijarea aproape în întregime a foneticii.

Dacă menționăm că manualele pentru diferite clase nu prezentau un tot unitar, pentru că autorii, lucrînd pentru o anumită clasă, nu țineau întotdeauna seamă de manualul clasei precedente, că nu s-a făcut suficientă legătură între limba rusă și cea romînă, în vederea scutirii elevilor de eforturi inutile, înțelegem că programele noi au trebuit să remedieze multe stări nesatisfăcătoare.

Neajunsurile specificate mai sus nu trebuie să lase însă impresia că ele se datoresc unei lipse de competență a celor care au colaborat la elaborarea măsurilor privind predarea limbii ruse în școală. Din contră, s-a depus multă pricepere și străduință pentru rezolvarea în cele mai bune condiții a multiplelor probleme care se nășteau. De asemenea, nu trebuie să se treacă cu vederea că organizarea studiului unei materii noi cere o experiență practică bogată, formarea unor cadre didactice calificate, metode noi în predarea limbii străine.

Neexistînd o tradiție mai îndelungată în predarea limbii ruse, nu au existat nici lucrări de prezentare teoretică a experienței, care să fi

dus atît la îmbunătăţirea metodelor de predare, cît şi la elaborarea unor bune programe şi manuale. În ultimii ani au început să apară astfel de lucrări şi s-a acumulat o experienţă care permite îmbunătăţirea programelor.

Pornind de la constatările expuse, noile programe pentru clasele V—VIII ale şcolii de opt ani introduc modificări adînci. Astfel, în partea introductivă a noii programe se defineşte, în primul rînd, scopul predării limbii ruse şi sînt indicate căile pentru realizarea lui.

Din programă se desprinde faptul că procesul predării în cele patru clase este privit ca un proces unitar şi continuu, iar volumul de cunoştinţe acumulate în fiecare an prezintă o lărgire concentrică a noţiunilor căpătate în anii precedenţi.

Din numărul orelor prevăzute au fost rezervate cîte 6 pînă la 10 ore la dispoziţia profesorului, ceea ce va crea posibilitatea repetării unor capitole mai grele, în raport cu nivelul clasei sau numai al unor grupe de elevi din aceeaşi clasă.

S-a redus în mod considerabil materialul lexical şi gramatical, avîndu-se în vedere posibilităţile reale de însuşire a cunoştinţelor după vîrstă. În schimb, toată atenţia este îndreptată asupra scopului ca materia predată să fie bine însuşită.

Programa insistă asupra procesului unitar al însuşirii limbii ruse, în care dezvoltarea vorbirii, citirea şi scrierea, vocabularul, fonetica şi gramatica reprezintă elementele esenţiale ale aceluiaşi proces, care se îmbină în mod necesar şi a căror interdependenţă constituie principiul de bază al predării.

După cum se ştie, înainte, în practica şcolară, lecţiile erau împărţite în ore de lectură şi ore de gramatică. Acest lucru apărea şi în programe. Astfel, gramatica se preda în mod teoretic, iar exemplificările cuprindeau cuvinte noi, necunoscute de elevi şi rupte din textul citit.

Pe de altă parte, textele citite nu oglindeau în mod suficient fenomenele gramaticale recent studiate şi astfel legătura organică între aceste părţi se rupea, gramatica rămînînd în memoria elevilor ca o sumedenie de reguli nefixate în practica vorbirii.

Tot atît de insuficientă era şi legătura dintre citire şi scriere. Exerciţiile scrise aveau un caracter mai mult gramatical şi nu contribuiau la dezvoltarea deprinderii de a exprima gîndurile în scris.

De asemenea, problemele pronunţării se rezolvau în anumite lecţii destinate realizării acestui scop. Exemplificările se făceau pe baza unor cuvinte care nu aveau legătură cu lexicul studiat, ci erau alese în vederea ilustrării regulii respective ; acest procedeu ajuta în mică măsură aplicarea cunoştinţelor de fonetică la citirea textelor.

Capitolul „Dezvoltarea vorbirii" ocupă în noua programă un loc de frunte, exerciţiile prin viu grai constituind cea mai importantă parte a studiului unei limbi.

Sarcina principală este de a-i învăţa pe elevi să susţină o conversaţie pe temele prevăzute în programă, cu folosirea materialului lexical şi gramatical studiat. Aceasta presupune formarea la elevi a priceperilor

și deprinderilor de a-și exprima propriile lor gînduri și de a înțelege ceea ce se spune în limba rusă de către o altă persoană.

În acest scop, programa prevede anumite cerințe pentru fiecare an de studiu și creșterea progresivă a acestora, începînd cu repetarea propozițiilor rostite de profesor, trecînd apoi la formularea unor întrebări și a răspunsurilor la acestea, ca să ajungă, în sfîrșit, la exerciții mai complicate.

Programa insistă asupra necesității de a se acorda o atenție deosebită, chiar de la prima lecție, pronunțării corecte a sunetelor limbii ruse, începînd, de exemplu, cu primul cuvînt cu care profesorul intră în clasă, anume: здравствуйте.

Acestui scop trebuie să-i servească mai ales primele lecții orale din clasa a V-a, care urmăresc nu numai însușirea primelor cuvinte, dar și atragerea atenției asupra pronunțării lor, ceea ce este mai ușor de făcut în perioada de familiarizare cu abecedarul, cînd elevii nu se află încă sub influența scrierii și cînd întreaga lor atenție este concentrată asupra percepțiilor auditive.

Printre fenomenele specifice foneticii limbii ruse, programa plasează pe primul loc pronunțarea muiată a consoanelor înaintea vocalei *e*, cu totul neobișnuită elevilor cu limba maternă romînă, de exemplu: *нет, пионер, где, здесь* etc.; apoi pronunțarea dură a consoanelor *ж, ш, л,* — *скажи, покажи, стол, стул.*

Pentru perioada necesară învățării alfabetului s-au rezervat 27 ore, deci cu opt ore mai mult față de vechile programe. Ținînd seama că alfabetul limbii ruse cuprinde 33 litere, din care un număr însemnat coincide cu caracterele grafice romîne, reproducînd însă diferite sunete, s-a crezut necesar a se prelungi timpul afectat pentru învățarea alfabetului. Practica a dovedit că nu se poate însuși temeinic scrierea corectă a literelor în ore puține, elevii din clasa a V-a și chiar din clasele următoare confundînd deseori scrierea literelor romîne și ruse, scriind o literă în locul alteia, de exemplu, *m* în loc de *м*, *p* în loc de *n*, *g* în loc de *г* etc. În plus, lecțiile de scriere trebuie să fie considerate și ca o perioadă de intensă muncă asupra pronunțării, neadmițîndu-se citirea în mod greșit a cuvintelor scrise, de altfel limitate ca număr la început.

În ceea ce privește problema complicată a alegerii vocabularului necesar, programa a făcut o modificare radicală, limitînd strict numărul de cuvinte ce trebuie însușit de către elevi.

Toți cei care au predat sau care au învățat în școală limba rusă știu că în această privință a existat un abuz nepermis din partea autorilor de manuale. Noua programă stabilește pentru primii patru ani un număr de aproximativ 700 cuvinte, împărțite pe clase în felul următor:

În clasa a V-a	circa	200 cuvinte
„ „ a VI-a	„	180 „
„ „ a VII-a	„	170 „
„ „ a VIII-a	„	150 „
	Total:	700 cuvinte

Renunțînd astfel la cantitate, de altfel cu totul iluzorie, programa înțelege să cîștige în calitate, căci fiecare cuvînt va trebui să fie însușit de către elevi în mod activ, adică citit și scris corect, îmbinat corect cu alte cuvinte, înțeles în rostirea altora. Se prevede ca toate cele circa 700 cuvinte să fie mereu prelucrate în decursul celor patru ani de școală, în îmbinare cu cuvinte noi.

Această cerință a atras după sine și rezolvarea unei alte probleme tot atît de importante și anume tematica textelor. Aici apare limpede ideea călăuzitoare care străbate întregul proces de învățămînt în cei patru ani. Toate manualele pentru aceste clase trebuie să prezinte o continuitate desăvîrșită. Se poate spune cu drept cuvînt că nu trebuie să avem patru manuale pentru cele patru clase, ci un singur manual în patru volume, organic legate între ele.

În acest scop, programa fixează cîteva teme generale (școala, casa, satul, orașul, zile festive, sportul), care vor trebui să stea la baza textelor de citire din fiecare clasă, care trebuie lărgite și completate an de an, dînd prilejul de a se recapitula întregul fond de cuvinte însușit anterior, mereu împrospătat. Astfel, se poate considera că spre sfîrșitul fiecărui an elevii vor stăpîni un număr însemnat de cuvinte sub diferitele forme în care acestea se prezintă :

În clasa	a V-a	circa 200	cuvinte
„ „	a VI-a	„ 380	„
„ „	a VII-a	„ 550	„
„ „	a VIII-a	„ 700	„

Temele prevăzute oferă largi posibilități și pentru munca educativă, fiind strîns legate de viața și îndeletnicirile zilnice ale elevilor, de viața poporului nostru muncitor, a patriei.

Astfel, tema „Zile festive" ar putea să se refere, consecutiv, în timpul celor patru ani la datele de 1 Mai, 30 Decembrie, 23 August și 7 Noiembrie. Tema : „Orașul și satul", începînd (în clasa a V-a) cu descrierea acestora, poate fi urmată de povestiri privind munca în fabrici și pe ogoare, care să oglindească strînsa legătură dintre oraș și sat, alianța dintre clasa muncitoare și țărănimea muncitoare. Tema „Clasa" poate fi dezvoltată treptat, pornindu-se de la noțiunile cele mai elementare legate de desfășurarea lecțiilor în clasă, de munca elevilor în sălile de lucrări practice și, ajungîndu-se la adunările pionierești, la un schimb de experiență cu elevii din școlile sovietice și alte țări socialiste.

Toate aceste teme vor fi prelucrate prin citire, scriere și mai ales prin discuții orale, stimulîndu-se elevii în exprimarea în limba rusă a problemelor care-i interesează.

În ce privește gramatica, s-a menționat deja că studierea acesteia nu este concepută de programă ca un scop în sine, ci ca un instrument important în însușirea limbii ; volumul acesteia și ordinea introducerii ei este dictată de cerințele pedagogice mai sus menționate.

Fără a minimaliza rolul gramaticii, noua programă renunță la vechiul sistem liniar și concepe sistematizarea cunoștințelor prin reluarea și aprofundarea lor concentrică.

Pentru asigurarea unei temeinice însușiri a gramaticii limbii ruse, explicațiile gramaticale se vor face în limba maternă. Regulile gramaticale vor fi deduse după analiza unui număr însemnat de cazuri concrete, în care se aplică regula respectivă și vor călăuzi permanent pe elevi în alcătuirea propozițiilor. Astfel, regula gramaticală va sistematiza experiența dobîndită și va servi apoi ca bază pentru aplicarea ei în practica vorbirii.

Studiul gramatical se limitează la început numai la morfologie. În ceea ce privește noțiunile elementare de sintaxă, acestea coincid, sub multe aspecte, cu cele ale limbii romîne și se aplică de către elevi, prin analogie, exceptînd doar locul adjectivelor — care în limba rusă precedează de obicei substantivele — și omiterea verbului (copulei la prezent).

Datorită modului judicios în care a fost întocmită, noua programă de limba rusă va contribui la îmbunătățirea predării limbii ruse în școală și la o mai temeinică însușire a limbii ruse de către elevi.

STUDII ŞI CERCETĂRI

OBSERVAŢII ASUPRA PROCESULUI DE FORMARE A UNOR DEPRINDERI DE MUNCĂ INDEPENDENTĂ LA ELEVII ŞCOLILOR PROFESIONALE

PETRE PUFAN
Lector la catedra de psihologie
a Univ. „C. I. Parhon"

Problema muncii independente a elevilor a constituit una din cele mai importante preocupări ale cercetătorilor ruşi şi sovietici. Astfel, încă din secolul al XVIII-lea, N. I. Novikov sublinia necesitatea de a transmite nu numai cunoştinţe, ci şi de a educa gîndirea şi activitatea independentă a elevilor. Mai tîrziu, K. D. Uşinski demonstra cît este de util a lăsa pe elev să efectueze prin propriile lui puteri anumite sarcini, fiindcă pe această cale el se va obişnui să găsească „o mare satisfacţie şi, ceea ce este şi mai important, în el se va dezvolta, nu simpla iluzie a independenţei, ci adevăratul sentiment al independenţei, sentiment care se bazează în întregime pe munca efectuată personal şi este generat de încrederea în forţele proprii".[1]

Munca independentă a elevilor, începînd cu clasele mici, a preocupat şi pe alţi cercetători : sînt cunoscute lucrările efectuate de către I. I. Fausek, A. E. Adrianova, N. K. Kuşkov, E. I. Holant, N. V. Ghittis, A. F. Boltunov ş. a. Autorii citaţi au subliniat îndeosebi necesitatea independenţei elevului în activitatea sa intelectuală. Noua orientare a şcolii din Uniunea Sovietică şi din ţările de democraţie populară impune lărgirea noţiunii de muncă independentă a elevilor. Şcoala trebuie să întărească relaţiile ei cu practica creatoare a societăţii socialiste şi cu oamenii care o realizează, să lege conţinutul ei de viaţă, de ceea ce constituie esenţa vieţii în societatea socialistă — munca în producţie. „Nu am avea încredere în învăţămînt, în educaţie, în instrucţiune — spune V. I. Lenin — dacă ele ar fi limitate la şcoală şi rupte de zbuciumul vieţii".[2]

---

[1] *K. D. Uşinski :* Opere pedagogice alese (I) — E.S.D.P., 1956, p. 52.
[2] *V. I. Lenin :* „Sarcinile Uniunilor Tineretului", în Marx-Engels-Marxism", Editura politică, 1958, p. 454.

Sîntem de acord cu toții că independența se manifestă în activitatea elevului atunci cînd el nu reproduce pur și simplu modelul de muncă prezentat de către profesor sau maistru, ci atunci cînd în efectuarea sarcinii care i-a fost dată introduce ceva nou, găsește procedee originale de rezolvare ; independența elevului nu se manifestă doar în rezolvarea sarcinilor date, ci și în punerea problemelor legate de activitatea școlară și de munca în producție.

Nu este suficient ca profesorul să indice temele pentru munca independentă a elevilor și apoi să controleze efectuarea acestora. Este necesar ca profesorul să participe și să ajute pe elevi în organizarea activității lor, prin explicarea diferențiată a temelor pentru munca independentă, prin indicarea unor procedee de rezolvare atunci cînd respectivele teme contin dificultăți ce depășesc posibilitățile elevilor, prin organizarea unor lecții speciale de muncă independentă ș.a.

Educarea independenței elevului în muncă se realizează prin educarea întregei sale personalități, în condițiile colectivului pedagogic și de elevi. Desigur că în realizarea acestei acțiuni își spun cuvîntul o mulțime de factori, dintre care menționăm : locul ce-l ocupă elevul în colectiv la un moment dat, particularitățile sale individuale și în mod deosebit munca planificată și creatoare pentru asigurarea condițiilor de dezvoltare a independenței, a spiritului de inițiativă și pentru evitarea situațiilor care ar determina o muncă șablon la elevi. Este sigur că formarea și dezvoltarea independenței în muncă la elevi, ca trăsătură de caracter, nu este posibilă numai în procesul muncii didactice, fiind totdeauna necesară corelația acesteia cu munca de producție și cu activitatea desfășurată de elev în afară de clasă.

Evident că, ocupîndu-se de munca independentă a elevilor, apar în fața cercetătorului numeroase probleme, la rezolvarea cărora nu se ajunge ușor. Bunăoară ne întrebăm cum se produce trecerea de la o simplă cerință obiectivă față de comportarea elevului la rezolvarea independentă a sarcinilor dintr-o necesitate a lui proprie ? În ce măsură modelul de muncă dat de către pedagog și întreaga personalitate a acestuia îl ajută pe elev să-și formeze independența în activitate ? Ce condiții trebuie să îndeplinească sarcinile trasate elevilor pentru ca aceștia să aplice în mod creator procedeele și cunoștințele însușite ? ș.a.m.d.

Față de aceste probleme importante și complexe, preocupările noastre, așa cum se va vedea mai jos, au fost foarte modeste, urmărind a deprinde doar cîțiva factori care contribuie la dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă la elevi.

Cercetările s-au desfășurat într-o școală profesională metalurgică (Școala profesională „23 August" București), anul I strungari, clasa A 2, cu un efectiv de 27 elevi. Primul contact cu acești elevi a fost realizat cu prilejul examenului de admitere, cînd au fost consemnate unele date biografice ale acestor elevi : locul și data nașterii, ocupația părinților, școala la care au învățat, situația școlară ș.a. În cercetarea noastră am folosit de asemenea : observația, convorbirile, cercetarea produselor activității și experimentul. În afara bagajului de cunoștințe, diferit de la

un elev la altul, am putut constata că subiecţii noştri se deosebeau mult şi în ce priveşte procedeele personale de organizare şi efectuare a muncii: folosirea manualului, luarea şi folosirea notiţelor, rezolvarea exerciţiilor şi problemelor de matematică, organizarea şi executarea unor experienţe de fizică etc. Desigur că ele erau consecinţele unor acţiuni diferenţiate, desfăşurate de şcolile elementare pe care le frecventaseră aceşti elevi, în vederea formării deprinderilor de muncă necesare activităţii şcolare.

Între obiectele de învăţământ cu care elevii din anul I al şcolii profesionale iau contact, pentru prima dată, se află şi desenul tehnic. Desigur că în momentul în care încep studiul acestei discipline ei posedă deja un anumit volum de reprezentări geometrice, plane şi spaţiale, formate în cadrul lecţiilor de desen artistic, matematică, geografie etc. Îndeosebi geometria sprijină însuşirea desenului tehnic, fiindcă ea se ocupă, ca şi desenul tehnic, de reprezentarea grafică a figurilor geometrice plane şi în spaţiu. Trebuie însă observat că dacă la orele de geometrie accentul se pune mai ales pe exactitatea raţionamentului — construirea grafică a figurilor avînd doar rolul de sprijin vizual în demonstraţiile ce se efectuează şi în consecinţă ea putînd fi efectuată chiar sub formă de schiţe rapide, cu mîna liberă — la desenul tehnic, pentru a se atinge scopul urmărit, se cere un maximum de precizie în construcţiile geometrice, fapt care nu este realizabil decît prin măsurători exacte şi prin folosirea corectă a anumitor norme tehnice şi a instrumentelor de desen.

Sarcina desènului tehnic nu se reduce la formarea unui sistem de reprezentări spaţiale şi a unui număr de priceperi şi deprinderi de execuţie grafică, ci vizează dezvoltarea imaginaţiei spaţiale, factor hotărîtor în munca de proiectare tehnică, fiindcă ajută pe muncitor să-şi îmbunătăţească permanent măiestria profesională. Învăţarea desenului tehnic constituie, deci, una din cele mai importante condiţii care asigură pregătirea elevilor pentru munca lor independentă, pentru dezvoltarea spiritului creator.

Cercetarea noastră şi-a propus urmărirea factorilor care condiţionează formarea deprinderilor de muncă independentă necesare desenului tehnic. În acelaşi timp, ne-am propus să aflăm dacă deprinderile de muncă independentă ale elevilor observaţi diferă de la un obiect de învăţământ la altul şi de la o formă de activitate la alta, de la activitatea din clasă la cea din atelierul şcolar şi uzină.

Ipoteza noastă de început a fost că bogăţia şi claritatea reprezentărilor parţiale geometrice au un rol de seamă în munca independentă a elevilor la desenul tehnic. În această privinţă trebuie amintit că Marx a arătat, în mod deosebit de plastic, că omul, înainte de a construi un obiect, necesar vieţii şi activităţii sale, „îl construieşte în capul său“ [1]. Deci, realizarea acestui obiect depinde în mare măsură de claritatea cunoştinţelor şi reprezentărilor individului. Nici vorbă că în cazul elevilor această realizare mai este condiţionată în mare măsură şi de mijloacele

[1] *Karl Marx:* Capitalul, vol. I, Ed. P.M.R., pag. 186.

pe care aceştia le au la îndemînă pentru realizarea desenelor, de îndrumările profesorilor, de folosirea judicioasă a materialului didactic etc.

După cum se ştie, în prima parte a anului I al şcolii profesionale, la lecţiile de desen tehnic se predau cunoştinţe elementare referitoare la utilajul desenatorului, scări numerice, construirea figurilor geometrice, racordări etc. Într-una din primele ore de desen tehnic, în luna septembrie 1960, am efectuat cu elevii clasei A 2 strungari, un experiment care a avut drept scop punerea în evidenţă a bagajului lor de reprezentări geometrice. La instructajul experimentatorului, elevii trebuiau să execute, în cadrul unei lucrări de control, o serie de construcţii geometrice simple. Iată cîteva exemple: desenaţi un cerc şi apoi desenaţi un punct în interiorul acestui cerc; desenaţi un cerc şi uniţi două puncte de pe circumferinţa cercului etc. În total, elevii trebuia să efectueze în această lucrare şase construcţii geometrice diferite. După încheierea lucrării de control, subiecţii au fost invitaţi să revadă construcţiile realizate, să se gîndească şi să precizeze cum le-au venit în minte rezolvările respective şi să spună dacă mai există şi alte rezolvări posibile la temele date. În general, la aceste experimente subiecţii noştri au prezentat pentru fiecare construcţie o singură rezolvare, motivînd că ea a fost cea dintîi la care s-au gîndit. O bună parte din motivările acestor subiecţi lasă să se vadă că reprezentările lor sînt prea puţin legate de experienţa acumulată la orele de geometrie din şcoala elementară, ci mai degrabă s-ar putea spune că ei au efectuat lucrările respective sub influenţa experienţei de viaţă, a unor reprezentări concrete. Bunăoară, la una din construcţii care cerea „să se deseneze o linie orizontală şi apoi să se deseneze o altă linie care s-o întretaie", mulţi subiecţi relatează că s-au gîndit la două străzi care se întretaie; la construcţia la care se cerea „să se deseneze un cerc şi să se unească două puncte pe circumferinţa acestui cerc", unii subiecţi şi-au reprezentat o roată de bicicletă în care spiţele unesc multe puncte de pe circumferinţa ei. O altă parte din motivările subiecţilor noştri se dovedesc a fi în mod rigid legate de anumite reprezentări geometrice ale lor. Spre exemplu, la unele din construcţiile geometrice pentru care se cerea „să se deseneze un triunghi dreptunghic", un număr destul de însemnat de subiecţi (81%) au prezentat o singură variantă, cea întîlnită de obicei în manualele de geometrie, şi anume triunghiul dreptunghic sprijinindu-se pe cateta mică şi deci avînd unghiul de 90° în stînga; la construcţia care cerea „să se deseneze o linie orizontală şi apoi să se deseneze o altă linie care s-o întretaie pe cea dintîi", 51% dintre subiecţi au desenat două perpendiculare care au format patru unghiuri drepte etc.

Deci, pe de o parte, se constată, în anumite cazuri, că unii subiecţi nu primesc ajutor de pe urma reprezentărilor geometrice propriu-zise, pe care se pare că nu le posedă în sensul ştiinţific al cuvîntului, iar alţii, ale căror reprezentări geometrice sînt rigide şi unilaterale, primesc un ajutor limitat, insuficient pentru a contribui la dezvoltarea imaginaţiei spaţiale.

La un interval de aproape şase luni (în luna februarie 1961), am efectuat cu elevii clasei A2 strungari aceleaşi experimente, avînd ca scop verificarea bagajului lor de reprezentări geometrice, spre a se constata în ce măsură a sporit acest bagaj prin cunoştinţele primite de elevi în orele de desen tehnic, tehnologia meseriei şi practica în atelierul-şcoală.

Comparînd datele obţinute în acest experiment cu cele obţinute în experimentul anterior (tabelul nr. 1) constatăm că în colectivul respectiv procentajul elevilor care înfăţişează în desenele lor o singură variantă a construcţiilor geometrice scade în mod simţitor, ceea ce înseamnă că în decurs de 6 luni bagajul reprezentărilor a sporit la aceşti elevi şi deci atunci cînd trebuie să efectueze o construcţie oarecare ei au de unde alege modelul mintal cel mai adecvat situaţiei, nemaifiind legaţi în mod atît de rigid de o schemă anumită. De asemenea, ei numai sînt nevoiţi să apeleze în mod direct la situaţii concrete de viaţă, care, aşa cum ştim, conţin doar în mică măsură elemente de generalizare.

Tabelul nr. 1

Numărul elevilor (în procente) care au prezentat o singură variantă în construcţiile geometrice efectuate. (Comparaţie între experimentul I şi II)

Experimentul I, %						Experimentul II, %					
Construcţia I	Construcţia a II-a	Construcţia a III-a	Construcţia a IV-a	Construcţia a V-a	Construcţia a VI-a	Construcţia I	Construcţia a II-a	Construcţia a III-a	Construcţia a IV-a	Construcţia a V-a	Construcţia a VI-a
88	66	51	51	81	59	66	44	33	25	66	25

Bunăoară, la construcţia a IV-a — „Desenaţi un cerc, uniţi printr-o linie dreaptă două puncte de pe circumferinţa cercului", elevul M.O., în prima serie de experienţe, a arătat că la această problemă nu există decît o singură rezolvare: unirea a două puncte de pe circumferinţă, linia trecînd prin centrul cercului („mi-a venit în minte această rezolvare, gîndindu-mă la diametrul unui cerc, care uneşte două puncte de pe circumferinţă"). Acelaşi elev, la experimentul al doilea, înfăţişează mai multe rezolvări pentru problema dată şi precizează, fără a fi fost stimulat în mod direct în acest sens, că pentru a uni două puncte de pe circumferinţa unui cerc nu este obligatoriu ca dreapta să treacă prin centrul cercului. El adaugă: „Mi-a venit în minte o bucată de tablă în formă de cerc, pe care am trasat o serie de coarde spre a realiza un poligon".

Alt subiect (W.D.) relatează, cu privire la aceeaşi construcţie, în legătură cu prima serie de experimente: „Diametrul uneşte două puncte de pe circumferinţă şi alte posibilităţi nu mai ştiu", pentru ca la a doua serie de experimente să susţină că „se pot duce o infinitate de coarde pe circumferinţa cercului. Coarda AB desenată de mine poate reprezenta ipotenuza unui triunghi dreptunghic, cu unghiul drept în centrul cercului, dar poate reprezenta şi latura unui pătrat înscris în cerc.

În acest caz (al pătratului înscris în cerc — n.n.) ar fi vorba de unirea a patru puncte de pe circumferință prin patru coarde".

Am mai putea da încă destule exemple care să ilustreze creșterea cantitativă și calitativă a bagajului de reprezentări la elevii observați, însă ne oprim aici. Este sigur că faptul acesta se datorește, în primul rînd, activităților desfășurate de către elevi în clasă și în atelierul-școală și el reprezintă un ajutor însemnat în rezolvarea diferențiată a unor situații concrete, condiție importantă pentru activitatea creatoare a oricărui om, și mai ales a muncitorului industrial.

Urmărind îndeaproape însușirea cunoștințelor de către acești elevi, la toate obiectele de învățămînt și în mod deosebit la desenul tehnic, a apărut în cercetarea noastră o altă problemă : Cum apreciază elevii acest cîștig de reprezentări, cunoștințe și deprinderi ? Îl consideră suficient pentru a face față diferitelor sarcini primite în cadrul lecțiilor de desen tehnic ?

Puși în fața unor probleme, trebuind să efectueze anumite construcții grafice cu dificultăți variate, pe care din ele le-ar considera ei pe măsura cunoștințelor și reprezentărilor însușite ? Cu alte cuvinte, ne-am pus problema în ce măsură acești elevi au încredere în propriile lor forțe, atunci cînd sînt puși în fața unor probleme prin care se verifică noțiunile și deprinderile însușite de ei la desenul tehnic, în primele două trimestre ale anului I al școlii profesionale.

În scopul lămuririi acestei chestiuni, am prezentat acelorași elevi, cu prilejul unei lucrări de control, nouă probleme, împărțite în trei categorii : ușoare, mijlocii și grele, invitîndu-i să rezolve trei din ele, la alegerea lor, însă ținînd seama de puterile lor. Li s-a arătat că pot începe cu oricare problemă din cele trei categorii indicate și dacă consideră, după această primă rezolvare, că ei au posibilități mai mari, cea de a doua problemă de rezolvat poate fi aleasă dintr-o categorie superioară. Dacă însă sînt de altă părere, cea de a doua problemă de rezolvat poate fi aleasă din aceeași categorie cu prima sau chiar dintr-o categorie inferioară. S-a făcut aceeași recomandare și pentru cea de-a treia problemă care trebuia rezolvată.[1]

După rezolvarea temelor, elevii au fost invitați să-și aprecieze modul de lucru și rezultatele, avînd la îndemînă calificativele : f. bine, bine, suficient, slab și f. slab. Ulterior, profesorul respectiv a apreciat și el aceste lucrări și totodată și-a spus părerea asupra cunoștințelor și posibilităților fiecărui elev de a le aplica în munca independentă.

Rezultatele obținute se prezintă în felul următor : mai mult de jumătate (14 elevi) și-au ales spre rezolvare toate cele trei probleme din

[1] Această metodică, în legătură cu problema formării personalității și calea studierii ei, ne-a fost sugerată de cercetările efectuate de către psihologii sovietici E. A. Serebreakov, L. I. Bojovici, N. I. Prokina. Cercetătorii amintiți s-au ocupat doar de elevii cl. I—IV.

Cele trei categorii de probleme propuse spre rezolvare elevilor școlii profesionale făceau parte din materialul predat la desenul tehnic în primele șase luni ale anului I strungari. Ele se refereau la construcții geometrice, la construirea figurilor geometrice plane, racordări ș.a.

categoria celor uşoare, 9 elevi au început prin rezolvarea unor probleme din categoria uşoară şi au trecut apoi la cele mijlocii şi grele şi numai 4 elevi au început cu probleme din categoria celor grele, însă ei au coborît treptat la cele mijlocii şi cele uşoare.

Considerăm că datele strînse cu prilejul acestor experimente sînt semnificative. Elevii observaţi luaseră contact cu desenul tehnic abia numai de cîteva luni, ei întîmpinaseră unele dificultăţi şi, deşi biruiseră multe dintre ele, ei nu se considerau îndreptăţiţi să se avînte de la început în rezolvarea chestiunilor mai dificile. Orele de tehnologie şi atelier i-au ajutat la îmbogăţirea bagajului de cunoştinţe şi reprezentări, însă ca şi la celelalte activităţi şi obiecte n-au dat prilejul elevilor să se autoaprecieze, fiindcă la aceste lecţii ei nu erau puşi în situaţia de a alege şi rezolva ceea ce ar fi considerat că este în măsura puterilor lor, ci primeau pur şi simplu sarcini de lucru care trebuia duse la îndeplinire.

Semnificativ este, de asemenea, faptul că, în condiţiile experimentelor noastre, deşi mulţi elevi au rezolvat corect problemele ce şi-au ales, ei totuşi n-au izbutit să aprecieze corect cele efectuate, neputînd să-şi formuleze o părere justă asupra calităţii rezolvărilor date. Totodată, este demn de subliniat că mulţi dintre elevii care au rezolvat greşit problemele nu şi-au dat seama de aceasta şi au considerat că au lucrat mulţumitor.

Precizăm că aceste constatări au fost aduse la cunoştinţa profesorului care preda desenul tehnic la clasa la care am desfăşurat cercetările şi s-au luat măsuri ca elevii să se exerseze în acţiunile de apreciere şi autoapreciere a lucrărilor efectuate şi să li se dezvolte încrederea în propriile lor forţe.

În tabelul nr. 2 de mai jos prezentăm cîteva exemple care ilustrează cele expuse mai sus.

Tabelul nr. 2

Numele şi prenumele	Nr. de ordine[1] al problemelor alese pentru rezolvare	Aprecierile elevilor asupra problemelor rezolvate			Aprecierile profesorului asupra problemelor rezolvate		
S. M.	1, 2, 7	f. b.	f. b.	f. b.	b.	b.	b.
M. R.	2, 3, 7	b.	b.	b.	b.	b.	slab
N. C.	1, 2, 3	—	—	—	slab	slab	slab
S. P.	1, 2, 3	b.	b.	slab	b.	slab	b.
C. N.	1, 2, 3	—	—	—	b.	slab	b.
C. S.	1, 4, 5	b.	b.	b.	b.	slab	slab
M. I.	1, 2, 3	—	—	—	b.	b.	b.
P. M.	1, 2, 7	b.	b.	slab	b.	b.	b.

[1] Problemele propuse pentru rezolvare au fost numerotate în felul următor: a) categoria problemelor uşoare: 1—3 inclusiv; b) categoria problemelor mijlocii: 4—6 inclusiv; c) categoria problemelor grele: 7—9 inclusiv.

Luînd cunoștință de aceste rezultate, în mod firesc ne-am pus întrebarea cum ar răspunde subiecții noștri unor sarcini asemănătoare, dar în cadrul altor obiecte de învățămînt? Printr-o serie de experimente, am cercetat posibilitățile de a lucra independent ale elevilor anului I strungari, la celelalte obiecte de învățămînt, ca și posibilitățile lor de a aprecia rezultatele acestei munci. Rezultatele obținute au demonstrat că deprinderile de muncă independentă diferă de la un elev la altul. Astfel, dacă unii elevi dovedesc că posedă deprinderi de acest fel aproape la toate obiectele de învățămînt: matematică, literatură, fizică, lucrări de atelier, desen tehnic etc., alții știu să muncească independent doar la anumite obiecte de învățămînt, adesea diferite de la un elev la altul. De bună seamă că este vorba, în primul rînd, de o consecință a organizării procesului pedagogic în școlile elementare pe care elevii observați abia le-au absolvit. Locul pe care-l ocupă elevii în colectivul clasei respective pare să fie de asemenea un factor important care-și spune cuvîntul în dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă la acești elevi. În colectivul studiat, ni s-a părut semnificativă următoarea situație: se știe că elevii anului I strungari efectuează în primul trimestru, în atelierul-școală, lucrări de lăcătușărie. Cîțiva elevi, dovedind încă de la începutul anului școlar deprinderi mai temeinice decît alți școlari în această direcție, datorite lucrărilor de lăcătușărie efectuate în clasele VI—VII ale școlii elementare și fiind în mare măsură influențați și de părinți, frați sau prietenii lor, care practică această profesiune, au dobîndit din partea colegilor atributul de „oameni cu experiență". Datorită acestui fapt, ei au fost adesea consultați de către ceilalți elevi în unele probleme mai dificile, iar maistrul i-a solicitat îndeosebi atunci cînd ceilalți elevi nu izbuteau să facă față sarcinilor trasate. Desigur că o astfel de situație poate stimula dezvoltarea independenței în muncă a acestor elevi, iar exemplul lor poate folosi și altora, cu condiția ca membrii colectivelor pedagogice și de elevi să vegheze pentru a preîntîmpina egoismul, superficialitatea și îngîmfarea. Nici vorbă că în formarea independenței își spune cuvîntul, din plin, atitudinea ce se creează la elevi față de muncă în general și față de fiecare obiect de învățămînt, dezvoltarea capacității de a activa în colectiv, a intereselor și a atracției pentru studiu etc.

Ca la orice obiect de învățămînt, munca independentă a elevilor la desenul tehnic trebuie să constituie un mijloc de îmbogățire a cunoștințelor, de adîncire și de consolidare a lor. Pentru aceasta, munca independentă desfășurată de elevi la acest obiect de învățămînt nu trebuie să se reducă la simpla enumerare și reproducere a vechilor cunoștințe, ci trebuie să cuprindă rezolvarea unor probleme noi, sau măcar puțin modificate față de cele soluționate în lecțiile predate. Prin observațiile noastre am ajuns la concluzia că în primele șase luni ale anului I (clasa de strungari) lucrările efectuate de elevi la desenul tehnic au un caracter preponderent reproductiv și executoriu. Din această cauză, gîndirea acestor elevi manifestă tendința de a opera îndeosebi cu anumite scheme sau schițe standard, însușite în orele de predare a desenului tehnic. Este vorba, deci, de sisteme închise de cunoștințe, asociațiile nu comunică între

ele, nu se combină suficient, aşa cum este necesar pentru realizarea noului, a elementului creator în activitatea elevilor.

Ipoteza cercetării noastre a pornit de la ideea necesităţii unor reprezentări geometrice plane şi spaţiale, bine dezvoltate, pentru a se putea forma deprinderile de muncă independentă la desenul tehnic. Elevii trebuie să aibă cunoştinţe temeinice şi suficient de generalizate despre proprietăţile liniilor, planurilor, figurilor etc. Chiar în perioada scurtă în care ne-am ocupat de subiecţii noştri, am putut observa unele progrese în această direcţie, subliniate în cercetarea de faţă. Observaţiile noastre au dovedit însă că formarea şi dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă la desenul tehnic necesită, în acelaşi timp, dezvoltarea încrederii în forţele proprii şi a posibilităţilor de autoapreciere la elevi. Datele obţinute ulterior experimentelor propriu-zise ne-au întărit convingerea că posibilităţile de autoapreciere ale elevilor se află în strînsă interdependenţă cu bagajul lor de reprezentări şi cu gradul de încredere în propriile forţe. Majoritatea elevilor observaţi au dovedit că pot să relateze cu precizie calitatea lucrărilor efectuate la desenul tehnic numai în cazul în care acestea se identificau cu cele efectuate în clasă, sub directa supraveghere a profesorului, sau cu cele rezolvate în manualul de desen tehnic folosit de către elevii respectivi. A rămîne la acest nivel este însă insuficient, fiindcă producţia ridică în faţa muncitorului sarcini de proiectare mereu noi, adesea mult diferite de cele rezolvate în şcoala profesională, la orele de desen tehnic. Nici vorbă că încrederea în forţele proprii şi în posibilitatea de autoapreciere îşi spune cuvîntul în formarea oricărei deprinderi de muncă, însă, după părerea noastră, cu deosebită ascuţime se ridică această problemă în formarea deprinderilor de muncă independentă la desenul tehnic, fiindcă acest obiect de învăţămînt, deşi înrudit cu alte obiecte, cum ar fi desenul artistic, geometria etc., cu care elevii sînt deja familiarizaţi, rămîne încă mult timp un domeniu mai puţin concret pentru elevi, deci mai greu accesibil. În astfel de condiţii, este firesc că elevii vor apela cu precădere la schemele însuşite în clasă sau la acelea văzute în manual şi că vor întîmpina unele dificultăţi atunci cînd sînt puşi să rezolve situaţii noi, încă neîntîlnite.

Părerea noastră este că în perioada de început a formării deprinderilor de muncă independentă la desenul tehnic trebuie să se ţină seama de aceste amănunte, bineînţeles fără a se neglija însuşirea de către elevi a unor reguli şi principii referitoare la alcătuirea proiecţiilor, folosirea diferenţiată a instrumentajului ş.a. tot atît de importante pentru însuşirea desenului tehnic. Tot în această perioadă, este necesar ca la temele de muncă indepedentă pe care elevii trebuie să le rezolve în clasă sau acasă să se efectueze o analiză temeinică a sarcinilor ce stau în faţa elevilor şi să se sublinieze diferenţele care există între ceea ce ei cunosc din demonstraţiile profesorului, făcute la lecţiile de predare, sau pe care le găsesc rezolvate în manualul de desen tehnic, şi elementul cel nou, neîntîlnit, pe care-l conţine noua sarcină. Lucrările practice efectuate de elevi în atelierul-şcoală pot contribui, de asemenea, la dezvoltatea deprinderilor de muncă independentă specifice desenului tehnic, cu condiţia

ca să se acorde mai multă atenție muncii personale a elevului în proiectarea pieselor ce trebuie confecționate, cît și confruntării produselor finite realizate de elevi cu desenul de la care s-a pornit, precizia lor constituind criteriul exactității reprezentărilor spațiale ale acestuia.

Alături de celelalte obiecte și activități, care fac parte din planul de învățămînt al școlilor profesionale, desenul tehnic trebuie să contribuie la formarea unui sistem închegat de deprinderi de muncă independentă, bine elaborate, care vor crea la elevi necesitatea continuă de a învăța și de a-și îmbunătăți munca, nu numai în școală, ci și în producție, în viață.

НАБЛЮДЕНИЯ НАД ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ТРУДА У УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ

(Резюме)

На основе целого ряда наблюдений, бесед и опытов, автор статьи установил несколько факторов, которые обусловливают формирование и развитие навыков самостоятельного труда у учащихся профессиональных школ в первом году обучения, на уроках черчения.

Автор пришёл к выводу, что помимо обилия представлений по геометрии, для развития этих навыков необходимо, чтобы учащиеся были уверены в собственной силе и смогли бы дать самооценку.

Конечно, эти факторы очень важны для формирования любого навыка, но особенно видную роль они играют в области черчения, которое является для учащихся более сложным.

REMARQUES SUR LE PROCESSUS DE FORMATION DE CERTAINES HABITUDES DE TRAVAIL INDÉPENDANT CHEZ LES ÉLÈVES DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

(Résumé)

À la suite d'une série de remarques, d'entretiens et d'épreuves expérimentales, durant les leçons de dessin technique, l'auteur a voulu surprendre quelques uns des facteurs conditionnant la formation et le développement des habitudes de travail indépendant chez les élèves de la première année de l'école professionnelle.

On est arrivé à cette conclusion que pour le développement de ces habitudes il est nécessaire — à côté de la richesse des représentations géométriques planes et spatiales — d'inculquer aussi aux élèves la confiance dans leurs propres forces ainsi que dans la possibilité de s'apprécier eux-mêmes.

Il n'y a pas le moindre doute que ces facteurs ont la même importance lorsqu'il s'agit de la formation de n'importe quelle habitude de travail, mais, pour ce qui est du dessin technique qui constitue un domaine moins accessible aux élèves, ces facteurs jouent un rôle particulièrement important.

INSTRUIREA PRACTICĂ ALTERNATIVĂ A ELEVILOR ȘCOLILOR PROFESIONALE DIN SECTORUL INDUSTRIEI UȘOARE [1]

MARGARETA BONTAȘ
Cercetător principal
la Institutul de științe pedagogice

În cadrul pregătirii temeinice a elevilor din școlile profesionale pentru procesul de producție, una din formele de bază ale organizării procesului de învățămînt constă în instruirea practică, a cărei pondere reprezintă peste 50% din totalul activităților școlare prevăzute în planul de învățămînt. Continua îmbunătățire a procesului instructiv-educativ, în special a instruirii practice la nivelul cerințelor tehnicii înaintate, pune în fața școlii și a cercetătorilor problema găsirii celor mai noi metode și forme de organizare care să mărească continuu eficacitatea instruirii practice a elevilor din școlile profesionale și tehnice.

În acest sens, în planul de cercetare al Institutului de științe pedagogice au fost introduse unele probleme legate de cerințele îmbunătățirii instruirii practice a elevilor din școlile profesionale ale sectorului industriei ușoare.

În actuala formă de organizare a instruirii practice, elevii anului I din aceste școli sînt instruiți în ateliere-școală de către maistrul-instructor. În cadrul instruirii practice în atelierul-școală, elevii au posibilitatea să-și însușească cunoștințele tehnice necesare și să-și formeze priceperile și deprinderile practice de muncă sub îndrumarea permanentă a maistrului-instructor. Datorită însă faptului că în atelierul-școală nu se pot asigura întotdeauna toate condițiile tehnico-materiale corespunzătoare, instruirea practică a elevilor nu se poate face totuși la nivelul cerințelor producției.

Pentru înlăturarea acestor greutăți, unele școli folosesc procedeul de instruire practică la anul I numai în întreprindere, pe baza unui grafic de rotație. Acest grafic nu respectă însă prevederile programei de tehno-

---

[1] Articolul prezintă unele concluzii preliminare la prima parte a cercetării în curs. Cercetarea se desfășoară sub conducerea științifică a conf. univ. A. Chircev.

În desfășurarea cercetării am primit un sprijin prețios din partea Ministerului Industriei Ușoare și a școlilor experimentale.

logia specialității și de instruire practică, elevii fiind introduși încă din primul an școlar în toate fazele procesului de producție, fără ca ei să cunoască teoretic acest proces complex.

În anii II și III, instruirea practică a elevilor se face în întreprinderi, unde elevii sînt repartizați individual la mașină, sau pe echipe (brigăzi) într-un parc de mașini, sub îndrumarea unor muncitori calificați sau a unor maiștri desemnați în acest scop.

Pentru ridicarea nivelului instruirii practice a elevilor în întreprinderi la nivelul cerințelor actuale ale pregătirii cadrelor de muncitori calificați este necesară găsirea unor metode și procedee eficace.

Pornind de la considerentele arătate și de la analiza modului cum se desfășoară pregătirea elevilor anului I și II în școlile profesionale ale industriei ușoare, s-a ajuns la necesitatea efectuării unei cercetări științifice legate de îmbunătățirea instruirii practice a elevilor pentru meseria de țesător.

Pentru mărirea eficacității instruirii practice, începînd cu elevii anului I am inițiat un sistem nou de instruire practică, denumit *„instruirea practică alternativă"*. (Activitatea elevilor s-a desfășurat în mod organizat atît în atelierul-școală cît și în întreprindere.) Deoarece în atelierele-școală nu se pot crea întotdeauna condiții specifice întreprinderilor industriale am considerat că în procesul de instruire este necesar — chiar din anul I — ca munca în întreprindere să facă parte integrantă din instruirea practică a elevilor.

În cadrul regimului săptămînal de muncă școlară stabilit prin instrucțiunile M.I.C. și M.I.U. de 3 zile teorie și 3 zile instruire practică (succedîndu-se o zi de teorie și o zi de practică), *noul sistem de instruire practică alternativă* s-a efectuat la clasele experimentale o săptămînă (3 zile de practică a 6 ore pe zi) în atelierul-școală și o săptămînă (3 zile de practică a 6 ore pe zi) în întreprindere. În ambele săptămîni instruirea s-a făcut *în cadrul aceleiași teme* cu respectarea capitolelor și a numărului de ore prevăzut în programa de instruire practică a anului I pentru anul școlar 1960/1961.

Pentru buna desfășurare a instruirii practice alternative la clasele experimentale în atelierul-școală, s-a urmărit realizarea următoarelor cerințe:

— Elevii să cunoască bine dispozitivele principale și în special modul de funcționare a mașinilor.

— Elevii să învețe operațiile de depănat, bobinat, urzit, năvădit, canetat și țesut, în vederea formării priceperilor și deprinderilor de executare corectă a acestor operațiuni prevăzute de programa de instruire practică.

— Să fie obișnuiți cu întreținerea mașinilor, organizarea locului de muncă, disciplina muncii și normele de lucru la mașini.

— Să execute în atelier activități și operațiuni pregătitoare care urmează a fi demonstrate și însușite de elevi într-un timp eficace în întreprindere.

— Să urmărească, în general, ca în cadrul atelierului-școală instruirea practică să formeze premisele priceperilor și deprinderilor practice de muncă, care să fie dezvoltate și consolidate apoi în munca de instruire practică ce se efectuează în întreprindere.

— În cadrul atelierului-școală să se pună accent pe *instructajul maistrului-instructor, îmbinat cu lucrul elevilor,* dîndu-se o atenție deosebită *demonstrației practice,* prin care se vor indica elevilor procedeele de muncă și modul de funcționare a mașinilor.

În întreprindere s-a urmărit, de asemenea :

— Elevii să se familiarizeze cu utilajul întreprinderii, atît în secția preparație-țesătorie cît și în țesătorie, punînd accent deosebit pe cunoașterea utilajului care nu este întîlnit în atelierul-școală.

— Ei să cunoască metodele și procedeele înaintate de lucru din întreprindere folosite în secțiile de bază.

— Să se organizeze echipele și brigăzile de elevi în secțiile întreprinderii, astfel încît cerințele procesului de instruire practică să fie îmbinate cu cele ale planului de producție al întreprinderii.

— Elevii să se adapteze chiar din anul I la regimul și ritmul de muncă al întreprinderii, fixîndu-li-se norme de lucru progresive, în funcție de perioada de instruire (pregătirea tehnică prin lecțiile de instructaj) și comparativ cu normele fixate în atelierul-școală și condițiile de muncă din întreprindere.

— În cadrul întreprinderii să se pună accent pe *lucrul în secție și instructajul curent,* iar la sfîrșitul fiecărei lecții (instructajul de încheiere) să se asigure *fixarea cunoștințelor* practice de muncă dobîndite de elevi în procesul muncii.

În cadrul noului sistem de instruire practică, cercetarea noastră a urmărit îmbunătățirea sistemului actual de instruire practică în producție a elevilor școlilor profesionale din industria ușoară.

Ținînd seama de complexitatea procesului de instruire practică s-au fixat următoarele obiective principale, izvorîte din scopul cercetării :

1. Stabilirea cerințelor tehnice și pedagogice ale *noului sistem de instruire practică în producție* pentru specialitatea țesătorie (*instruirea practică alternativă*).

2. Stabilirea unor *elemente de metodică pentru însușirea meseriei* de țesător în procesul instruirii practice.

3. Stabilirea *corelației între disciplinele tehnologice și instruirea practică în producție,* sincronizînd programa de tehnologia meseriei cu cea de instruire practică.

4. *Verificarea și îmbunătățirea programelor de instruire practică* în producție pe baza concluziilor scoase în urma experimentului.

5. *Găsirea celor mai bune metode de muncă* pentru ca instruirea practică în producție să devină un mijloc de educare a omului nou. (Formarea colectivului de elevi, formarea atitudinii comuniste față de muncă, ajutorul reciproc, dezvoltarea spiritului de inițiativă și a gîndirii creatoare, dragostea față de profesie, comportarea comunistă etc.)

6. În sfîrșit, *determinarea științifică a perioadelor de calificare și precizarea lor în durata de școlarizare de 2 ani pentru meseria de țesător* — în funcție de rezolvarea obiectivelor arătate mai sus.

Pentru stabilirea căilor de îmbunătățire a sistemului de instruire practică existent, cercetarea a fost organizată în două etape:

— *Etapa I, ca etapă pregătitoare,* s-a desfășurat în anul școlar 1960/1961, pe baza planurilor de învățămînt și a programelor școlare existente, cu elevii țesători ai anului I de la Școala profesională „Kirov" București, de la Centrul școlar profesional și tehnic al industriei ușoare din Cisnădie-Sibiu și de la Centrul școlar profesional și tehnic al industriei ușoare din Timișoara.

În fiecare școală s-au stabilit și urmărit două clase de elevi (cîte o clasă experimentală și o clasă de control). Aceste clase (respectiv anul II) sînt urmărite în continuare în anul școlar 1961/1962.

— *În etapa a II-a,* care cuprinde anii școlari 1961/1962 și 1962/1963, cercetarea se va desfășura pe baza *programelor școlare experimentale* elaborate în urma concluziilor preliminare ale etapei I a cercetării. Rezultatele sistemului de *instruire practică alternativă,* vor fi concretizate în programele de instruire practică experimentală, repartizîndu-se numărul de ore în funcție de importanța temelor respective, iar temele de instruire practică în strictă concordanță cu programa de tehnologia țesătoriei.

Pentru rezolvarea în mod științific a obiectivelor prevăzute mai sus, s-au stabilit și aplicat metodele de cercetare adecvate condițiilor de instruire practică și anume:

— *Observația* a fost folosită la fiecare lecție de instruire practică, la tehnologia meseriei (țesătorie) și în sondajele făcute la studiul materiei prime, la desen tehnic și la fizică. Aceasta a cuprins urmărirea activității elevilor și a cadrelor didactice în procesul de instruire practică alternativă.

Observația a constituit o metodă principală în prima etapă a cercetării. Astfel, pe baza datelor culese și a concluziilor, s-a urmărit să se poată stabili programele experimentale pentru instruirea practică și tehnologia țesătoriei pentru etapa a II-a a cercetării. Observația se va folosi și în etapa a II-a a cercetării pentru urmărirea eficacității programelor școlare experimentale.

— *Experimentul* a fost utilizat în etapa I a cercetării și s-a concretizat în introducerea noului sistem de instruire practică — *instruirea practică alternativă* — cît și în unele modificări parțiale ale programelor existente de instruire practică și de tehnologia țesătoriei pentru clasele experimentale. În cadrul experimentului s-a comparat procedeul nou cu cel folosit pînă în prezent în instruirea practică a elevilor.

— *Ancheta școlară* a fost aplicată la clasele experimentale și de control prin folosirea *convorbirilor* colective sau individuale cu profesorii, cu maiștrii-instructori de prac-

tică, cu muncitorii instructori, cu elevii etc. în vederea culegerii materialelor necesare legate de tematica şi scopul cercetării. *Chestionarele* s-au aplicat la elevii claselor experimentale, pentru a constata ataşamentul faţă de meseria pentru care se califică, pregătirea teoretică şi practică în anumite perioade de instruire (trimestru, an şcolar) etc.

— *Studiul lucrărilor elevilor şi al documentelor şcolare.* Analiza lucrărilor elevilor a fost asigurată şi efectuată la clasele experimentale în cadrul fiecărei lecţii de instruire practică, la clasele de control prin sondaj, iar la sfîrşitul trimestrului şi anului şcolar la ambele clase.

Au fost studiate documentele şcolare: planul de învăţămînt şi programele şcolare de instruire practică, planurile de lecţii, cataloagele şcolare, procesele-verbale ale consiliilor pedagogice şi metodice etc.

— *Metoda statistică* a fost aplicată la clasa experimentală, comparativ cu clasa de control, studiindu-se documentele cu privire la frecvenţă, promovare, realizarea normelor în diferite perioade de instruire din cadrul aceleiaşi teme, rămînerea în urmă la învăţătură, instruire practică etc. Analiza acestora ne-a ajutat să găsim unele soluţii de îmbunătăţire a procesului de instruire practică.

Realizarea obiectivelor amintite mai sus cu privire la procesul de instruire practică ne-a determinat să dăm unele îndrumări metodice. Îndrumările se referă la anumite cerinţe pe care trebuiau să le respecte maiştrii-instructori în vederea asigurării unei bune calităţi a muncii de instruire practică a claselor experimentale, corespunzător cu scopul cercetării.

Astfel, s-a conchis că maiştrii-instructori trebuie să aibă o pregătire teoretică şi practică temeinică prin: a) cunoaşterea conţinutului tehnologiei ţesătoriei; b) executarea cu pricepere a lucrărilor practice prevăzute de programa de instruire practică; c) îmbogăţirea necontenită a cunoştinţelor de psihologie, pedagogie şi metodică, necesare desfăşurării instruirii practice a elevilor (studierea materialelor şi publicaţiilor de specialitate); d) consultarea manualelor şi revistelor de specialitate textilă; e) cunoaşterea procesului tehnologic din întreprinderea unde elevii fac practica; f) cunoaşterea metodelor şi procedeelor înaintate de lucru, astfel încît prin instructajul lor să ajute efectiv munca elevilor pentru însuşirea acestor metode.

Maistrul-instructor, în scopul asigurării unei strînse corelaţii între problemele teoretice şi cele ale instruirii practice a elevilor, trebuie să ţină în permanenţă legătura cu profesorii de la obiectele: tehnologia ţesătoriei, studiul materiilor prime textile şi desenul tehnic prin asistenţe la lecţii, prin consultaţii de specialitate etc.

El asigură ca în formarea priceperilor şi deprinderilor practice de muncă să se meargă progresiv, adică să se înceapă cu sortarea materialului, aşezarea sculurilor pe vîrtelniţe, aşezarea varcopsului (ţevii) pe suport, a bobinelor în rastel, încărcarea suveicii, înnodarea firelor rupte, trecîndu-se apoi treptat la operaţii mai complexe, ca depănatul, bobinatul,

urzitul pe faze, pentru ca în perioada stabilită prin programa școlară și graficul de instruire alternativă să se treacă la țesutul pe diferite tipuri de războaie executînd articole réye, traver, carouri, pepit, țesături duble și în legături: pînză, diagonal, rips, atlas și combinate.

Demonstrațiile să fie făcute în mod clar și să fie accesibile elevilor, maistrul punîndu-i să lucreze independent în momentul cînd este convins că ei au înțeles cele demonstrate.

Maistrul-instructor trebuie să pregătească fiecare lecție de instruire practică, iar la întocmirea planului de lecție să prevadă următoarele: a) tema lecției de instruire; b) scopul lecției de instruire practică: c) metodele de învățămînt folosite; d) etapele lecției și durata lor; e) documentația tehnică pe care o va folosi; f) utilajele (mașini-dispozitive) cu care va lucra, materia primă etc.

El organizează locul de muncă în atelierul-școală și în întreprindere, asigură condițiile tehnico-materiale necesare executării demonstrațiilor practice cît și locurile de muncă ale elevilor pentru a avea posibilitatea să-i observe și să intervină în orice moment — cînd este cazul — iar elevii să poată executa operațiile în condițiile cele mai bune.

În timpul instruirii practice, el trebuie să urmărească educarea elevilor în spiritul moralei comuniste, obișnuindu-i cu disciplina în muncă, respectul față de muncitori și față de avutul obștesc, trezindu-le dragostea față de meserie, față de școală și de întreprindere etc., încă din primul an de studii.

Experimentul a început în luna octombrie 1960 — respectiv în a V-a săptămînă de școală — după capitolul privitor la efectuarea vizitelor în întreprinderi, cînd programa de instruire practică existentă indică începerea lucrului efectiv la mașinile din sectoarele preparație-țesătorie.

Instruirea practică la clasa de control s-a desfășurat în atelierul-școală, iar la clasa experimentală a fost aplicat noul sistem al instruirii practice alternative — o săptămînă în atelierul-școală și o săptămînă în întreprinderile Industria bumbacului „B" și „Flamura Roșie", pe baza graficului de instruire.

Pentru a asigura concordanța programei de tehnologie cu lucrările de instruire practică, am ținut seama ca la întocmirea graficului de instruire alternativă să se facă o repartizare a orelor pentru fiecare temă din programa de instruire practică în atelierul-școală și în întreprindere, asigurîndu-se, în același timp, condițiile tehnico-materiale și didactico-metodice, în vederea însușirii cunoștințelor și formării priceperilor și deprinderilor practice în procesul de instruire alternativă.

La clasa experimentală temele lucrărilor practice au fost efectuate pe baza următorului grafic:

Nr. temei din programă	Denumirea temei şi subtemei (lecţiei) stabilite pentru instruirea practică	Ore de instruire în atelierul-şcoală	Ore de instruire în întreprindere	Săptămîna de instruire practică
5	Lucrul efectiv în secţia de depănat şi bobinat. *Lecţia I* Măsuri de protecţia muncii la depănat şi bobinat; Principii de înfăşurare a firelor pe bobine; Exerciţii practice de înnodare a firelor şi sortare a materialului destinat bobinării. Formatele bobinelor folosite.	6		Săptămîna a V-a. Instructajul se face în atelierul-şcoală, frontal cu clasa şi apoi pe grupe pentru asigurarea unei practici active în cadrul instructajului curent pe grupe
	Lecţia a II-a Cunoaşterea maşinilor de bobinat, deservirea maşinii — aşezarea copsurilor şi bobinei, cuplarea şi decuplarea dispozitivului bobinei, conducerea firului prin dispozitivele de curăţire şi tensionare; Exerciţii în vederea mişcărilor şi mînuirilor corecte de lucru la maşină.	12		Săptămîna a V-a. Idem
	Lecţia a III-a Deservirea maşinilor de bobinat, exerciţii practice de lucru pentru formarea priceperilor şi deprinderilor practice de muncă la maşinile de bobinat; Exerciţii practice de executare corectă a nodurilor.		18	Săptămîna a VI-a. Instructajul se face în întreprindere (frontal şi individual) la maşini.
	Lecţia a IV-a Cunoaşterea defectelor la bobinat — cauze, remedieri, prevenirea lor; Exerciţii practice la bobinat pentru formarea priceperilor şi deprinderilor practice la maşină.	18		Săptămîna a VII-a. Instructajul se face în atelierul-şcoală (instructaj introductiv frontal şi curent pe grupe de 10 elevi.)
9	*Lucrul efectiv în secţia de dublat şi răsucit* *Lecţia I* Principii privind dublarea, răsucirea şi cablarea firelor.		6	Săptămîna a VIII-a. (Instructajul se face în întreprindere, frontal şi individual la maşini.)
	Lecţia a II-a Cunoaşterea maşinii de răsucit în etaje; Însuşirea mişcărilor şi a mînuirilor corecte de lucru la maşină.		12	Săptămîna a VIII-a. Idem

1	2	3	4	5
	Lecția a III-a Cunoașterea mașinii de răsucit cu ineluțe; Însușirea mișcărilor și mînuirilor corecte de lucru la mașină.	18		Săptămîna a IX-a. (Instructajul se face în atelierul-școală, frontal cu clasa și pe grupe.)
	Lecția a IV-a Cunoașterea defectelor la răsucit — cauze, remediere, prevenire; Exerciții practice la răsucit pentru formarea priceperilor și deprinderilor practice la mașină.		18	Săptămîna a X-a. (Instructajul se face în întreprindere, frontal și individual.)
7	*Lucrul efectiv în secția de urzit în benzi* *Lecția I* Principii și sisteme de urzire; Urzitul manual.	6		Săptămîna a XI-a. (Instructajul se face în atelierul-școală, frontal cu clasa și pe grupe.)
	Lecția a II-a și a III-a Cunoașterea mașinii de urzit în benzi și lucrul efectiv la mașină. Mișcări și mînuiri de lucru în fazele urzitului ca: a) pregătirea materialului necesar urzitului; b) așezarea bobinelor în ramă și trecerea firelor prin spata de rost și de lățime; c) executarea urzitului, pornirea și oprirea mașinii.	12	18	Săptămîna a XI-a. (Instructajul se face în atelierul-școală.) Săptămîna a XII-a. (Instructajul se face în întreprindere.)
	Lecția a IV-a Cunoașterea defectelor la urzit, cauze, remedieri. Exerciții practice la urzitul în benzi, pentru formarea priceperilor și deprinderilor de lucru la mașină.	18	18	Săptămîna a XIII-a. (Instructajul se face în atelierul-școală.) Săptămîna a XIV-a. (Instructajul se face în întreprindere.)

Pentru tema privind *lucrul efectiv la răsucit*, s-a urmărit instruirea practică atît la clasa experimentală cît și la clasa de control.

La *clasa de control* elevii nu aveau cunoștințele teoretice despre operația răsucitului, datorită decalajului dintre programa de tehnologie și cea de lucrări practice, fapt ce a determinat ca instructorul să facă mai întîi o scurtă expunere teoretică a capitolului „răsucit", care este prevăzut în programa de tehnologie cu două săptămîni mai tîrziu față de lucrările practice.

Expunerea cunoștințelor teoretice în instructajul introductiv nefiind făcută la un nivel corespunzător a dus la unele confuzii și la îngreuierea înțelegerii noțiunilor de bază de către elevi. Timpul fiind limitat, în prima lecție de instruire practică maistrul-instructor nu a reușit să le vorbească elevilor despre mașinile la care urmau să lucreze în secție, realizînd doar o enumerare a acestora. El a expus numai teoretic mersul firului pe dispozitivele pincipale ale mașinii de răsucit și modul de lucru în general la aceste mașini.

Deși elevii nu cunoșteau noțiunile teoretice de bază la aceste secții, efectuînd în general o practică observativă, ei au fost repartizați în secțiile de răsucit, canetat, urzit și țesătorie.

La *clasa experimentală* instructajul s-a făcut în „sala-școală" a întreprinderii „Flamura Roșie", în patru lecții mixte de instruire practică, asigurîndu-se demonstrarea lucrării pentru fiecare lecție prevăzută în graficul de instruire practică alternativă. Acestea au fost urmate de exerciții practice în care, după verificarea cunoștințelor, accentul s-a pus pe instructajul curent la mașini și pe fixarea cunoștințelor. După instructajul introductiv al fiecărei lecții, s-a asigurat repartizarea elevilor la mașini numai în secția răsucit a întreprinderii, în vederea lucrului efectiv și a instructajului curent individual.

La clasa experimentală s-au folosit două metode pentru organizarea lucrului, astfel :

A) Pentru jumătate din numărul de elevi ai clasei s-a făcut repartizarea pe echipe de cîte trei elevi pentru 65 fuse (ceea ce reprezintă o parte de mașină, în cazul mașinii de răsucit în etaje) și pe echipe de cîte patru elevi pentru 115 fuse (ceea ce reprezintă o parte din mașină — mașina de răsucit cu inele).

B) Pentru ceilalți elevi din clasă, s-a repartizat fiecăruia un număr de 10 fuse la care să lucreze efectiv, făcîndu-se precizarea că vor răspunde de calitatea bobinelor executate pe cele două sisteme de mașini.

În repartizarea elevilor, în ambele cazuri, s-a avut în vedere ca ei să fie atașați pe lîngă muncitorii fruntași din secția răsucit, cărora li s-au dat în prealabil indicații asupra modului cum să ajute pe elevi în învățarea operațiilor la mașinile de răsucit. Înainte de începerea lucrului, maistrul-instructor a făcut instructajul pe echipe și individual la mașină, demonstrînd și explicînd, pe etape succesive, principiul de lucru la mașina de răsucit în etaje și cu inele. Apoi a explicat sistemul de transmisie a mișcării la mașină, la fuse și bobine, după care a demonstrat elevilor operația răsucitului, dînd explicații ample, descompunînd operațiile în faze, mînuiri și mișcări și executînd lucrarea pe părți componente, logic înlănțuite. Urmărind elevii din ambele grupe, s-a văzut că la început ei stau la distanță față de mașini din cauza zgomotului, produs de turațiile mari ale fuselor ce au o viteză de peste 10 000 turații pe minut. În cîteva ore, elevii au observat atent mișcările muncitorilor, s-au acomodat la zgomot, iar apoi, cu timiditate, au executat unele mișcări demonstrate de maistrul-instructor, manifestînd un viu interes pentru activitatea practică.

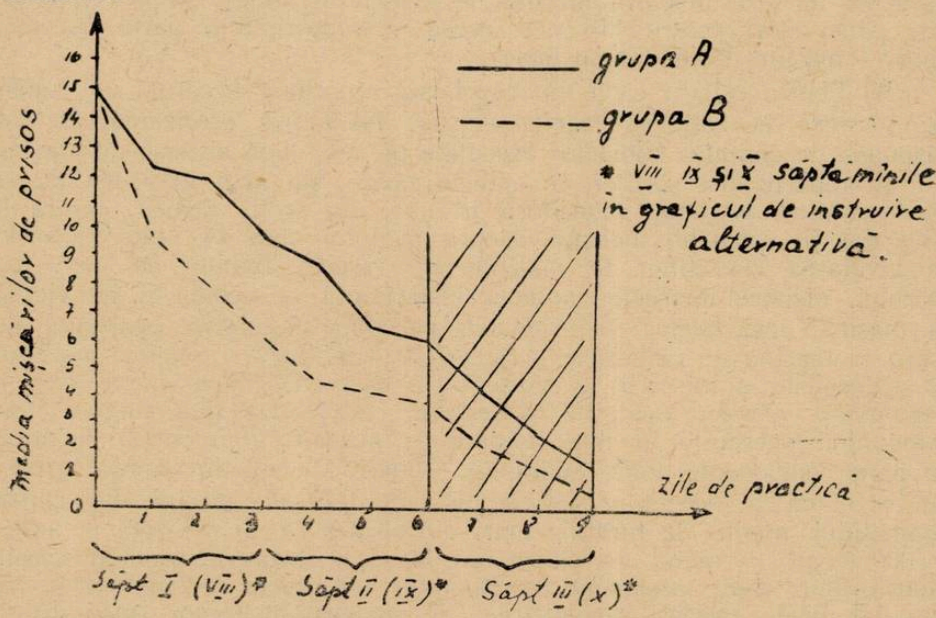
Observînd mișcările, s-a constatat că la început ei lucrau încordați, cu nesiguranță, făceau mișcări de prisos etc. ducînd la ruperea firelor. În astfel de cazuri muncitorul prindea corect bobina cu mîna stîngă, cu mîna dreaptă desfășura firele așezate incorect pe bobină și punea bobina în mîna elevului, arătîndu-i cum să prindă corect firul și cum se așază bobina în furca-suport.

Pentru a face o analiză obiectivă a rezultatelor obținute de elevi în vederea eliminării mișcărilor de prisos, în cadrul operației de răsucit, am urmărit două grupe de cîte 6 elevi fiecare, care executau lucrările în prima săptămînă, pe baza repartizării stabilite prin grupa A și B despre care am vorbit mai sus.

Fiecare grupă avea următoarea componență: 2 elevi foarte buni la practică, 2 elevi buni și 2 elevi slabi.

Pe baza statisticii întocmite pentru cele două grupe cu privire la mișcările de prisos înregistrate zilnic, s-a observat că media zilnică a acestora scade de la o zi la alta, *în funcție de experiența dobîndită prin repetarea exercițiilor de prindere a bobinei, legarea firului, așezarea bobinei* etc.

Analizînd diagrama nr. 1 a eliminării mișcărilor de prisos, a reieșit că rezultatele sînt mai bune la grupa B, comparativ cu grupa A. La grupa B, fiecare elev lucrînd la cîte 10 fuse, deci munca fiind mai concretă și mai limitată, îi da posibilitatea să fie mai atent în executarea operațiilor și ca atare să elimine în mai mare măsură mișcările de prisos și greșelile, însușindu-și într-un timp mai scurt operația răsucitului.



Nr. 1. Diagrama eliminării mișcărilor de prisos la mașina de răsucit în etaje.

Pentru formarea unor temeinice şi corecte deprinderi practice de lucru la elevi, muncitorii s-au preocupat îndeaproape de pregătirea lor la maşina de răsucit în etaje (pentru mătase).

Astfel, după demonstrarea operaţiilor făcute de muncitori şi executarea mişcărilor de către elevi sub conducerea acestora, elevii au repetat operaţiile arătate, executînd operaţia corect, prin mişcări precise, fapt ce a contribuit efectiv la formarea priceperilor şi deprinderilor de lucru la maşinile de răsucit.

În ultima săptămînă de instruire practică, la această temă, pe baza îndrumărilor date de muncitori şi datorită exerciţiilor repetate la maşinile de răsucit, elevii au căpătat deprinderi corecte de muncă, înlăturînd aproape în întregime mişcările şi mînuirile de prisos. (Vezi diagrama nr. 1 a eliminării mişcărilor de prisos — porţiunea haşurată.)

Rebuturile date de elevi la început au fost remediate de muncitorii pe lîngă care au lucrat, ei rebobinînd uneori materialul. Aceasta s-a remarcat în special la elevii din grupa A, unde fiecare elev se deplasa să lege firul, acolo unde era rupt pe întreaga parte a maşinii, întrucît nu se putea stabili care elev din cei trei repartizaţi a executat incorect operaţia şi nici nivelul însuşirii operaţiei fiecărui elev. La grupa A, în cursul celor 3 zile de instruire practică, cantitatea de deşeuri produsă de elevi a fost de 0,516 kg şi de 0,435 kg la elevii grupei B, care lucrau după repartizarea — un elev la 10 fuse.

Acest fapt ne-a determinat ca în săptămîna a II-a de practică la aceeaşi temă să aplicăm metoda de lucru folosită la grupa B, cu repartizarea fiecărui elev la 10 fuse, pentru întreaga clasă. Această metodă a fost mai eficace, pentru motivul că stabilindu-se concret porţiunea pe care lucrează elevul, îndrumarea şi controlul lucrărilor s-au putut face mai operativ, iar elevii au lucrat independent, avînd sarcini bine precizate. Aplicîndu-se această metodă la analiza lucrărilor practice, a reieşit că s-a redus cantitatea deşeurilor produse de elevii din grupa A de la 2% la 0,9%, ceea ce dovedeşte că elevii, lucrînd atent şi cu simţ de răspundere, au ridicat calitatea lucrărilor efectuate.

Pe baza discuţiilor purtate cu elevii clasei experimentale (unde s-a asigurat corelaţia între tehnologia ţesătoriei şi instruirea practică), s-a dovedit că elevii şi-au însuşit modul de funcţionare a maşinilor şi dispozitivelor principale, iar executarea operaţiilor în procesul muncii s-a făcut în mod conştient.

Iată ce răspunde eleva B. F. la întrebarea: Ce greutăţi ai întîmpinat lucrînd la maşina de răsucit în etaje? — „Nu este greu lucrul la maşina de răsucit în etaje, mai ales că această maşină se aseamănă cu maşina de bobinat cu cursori". Fiind întrebată care sînt elementele comune la aceste două maşini şi prin ce se diferenţiază de maşina de bobinat, eleva răspunde: „In primul rînd, ele diferă din punct de vedere al construcţiei, apoi, la maşina de răsucit în etaje mosorul sau bobina de pe care se desfăşoară firul se învîrtesc cu scopul de a da firului torsiunea respectivă, pe cînd la maşina de bobinat, vărcopsul sau bobina este fixă, aici nefiind nevoie decît de o desfăşurare simplă a firului. Ca element comun la ambele maşini este faptul că bobinele pe care se înfăşoară firul primesc

mișcarea fiind antrenate de cilindrul sau tamburul antrenor, iar firul se depune pe bobină prin intermediul cursorului.

Se remarcă din această relatare legătura pe care o fac elevii clasei experimentale, în munca lor efectivă, cu cunoștințele dobîndite în cadrul tehnologiei, unde s-a asigurat corelația teoriei cu practica și cu cunoștințele anterioare însușite în practică.

Urmărindu-se aceleași aspecte la clasa de control, a reieșit că majoritatea elevilor găsesc destul de greu elementele comune ale celor două mașini. Deoarece ei nu au noțiunile teoretice bine precizate despre mașina de răsucit, acestea nefiindu-le predate în prealabil la tehnologie, diferențierea acestor elemente nu este făcută complet și științific.

La clasa experimentală s-a căutat să se înlăture unele greutăți legate de înțelegerea teoretică a operației răsucirii firelor. Astfel, în laboratorul întreprinderii „Flamura Roșie" s-a asigurat: a) demonstrarea răsucirii a două sau mai multe fire; b) determinarea numărului de torsiuni pe metru și c) indicarea sensului torsiunii pentru firele inițiale cît și pentru firul obținut prin răsucire. Pentru a oferi posibilitatea fiecăruia să execute determinarea numărului de torsiuni și sensul torsiunii firelor, elevii au lucrat în grupe de cîte 6 elevi.

După aceste exerciții, pe baza aprecierii răspunsurilor elevilor, s-a constatat că 70% din numărul elevilor au dat rezultate foarte bune, 16,6% răspunsuri bune și numai 13,4% răspunsuri slabe.

La clasa de control nu s-a aplicat acest procedeu, fapt pentru care și rezultatele au fost mai slabe. Astfel, 50% din numărul elevilor au date răspunsuri foarte bune, 20% răspunsuri bune, iar 30% au dat răspunsuri slabe.

Rezultatele bune obținute de clasa experimentală dovedesc că elevii își însușesc mult mai bine operațiile în cazul cînd acestea se îmbină armonios cu cunoștințele de tehnologia meseriei. Și la tema nr. 7 — „Lucrul efectiv la mașinile de urzit în benzi" — s-a asigurat concordanța instruirii practice cu tehnologia țesătoriei. Pentru o temeinică înțelegere a urzitului, care este o operație complexă, s-a stabilit ca în primele lecții practice din atelierul-școală să se asigure însușirea de către elevi a cunoștințelor și priceperilor elementare, urmînd ca formarea deprinderilor de lucru la urzit să se facă în întreprindere în a doua săptămînă. În acest scop, la clasa experimentală tema a fost împărțită în trei faze, în fiecare fază respectîndu-se cerințele principale, în ordinea procesului tehnologic, punîndu-se accentul pe demonstrația practică a maistrului-instructor, îmbinată cu activitatea practică a elevilor.

În legătură cu munca efectivă a elevilor la mașina de urzit în benzi facem următoarele precizări:

La începutul lecției a III-a a acestei teme, maistrul-instructor a făcut o verificare a cunoștințelor cu privire la rolul și importanța primelor două faze în procesul urzirii.

După ce fiecare elev a ajuns ca prin exerciții repetate să execute corect fiecare operație pentru fazele I și II, s-a făcut demonstrația pentru faza a III-a — „executarea urzitului propriu-zis la mașina de

urzit în benzi". În cadrul acestei demonstrații maistrul-instructor a executat în fața clasei operația complexă de urzit, *integrînd fazele* însușite de elevi separat (fracționate) *în procesul unitar al urzitului*, insistînd asupra modului de pornire și oprire a mașinii. El a subliniat, apoi, faptul că elevii trebuie să observe în timpul urzirii banda de fire la spata de rost, depunerea ei pe conicitate, dispozitivul de măsurare, modul de legare a firelor rupte, poziția corectă a corpului în timpul lucrului etc.

După ce maistrul-instructor a executat cîte 2—3 benzi în ritm diferit: *normal, încetinit, și asemănător producției*, elevii au fost repartizați să lucreze efectiv (să urzească) la mașină. Maistrul-instructor a urmărit în mod special în timpul activității elevilor executarea corectă a mișcărilor și mînuirilor în scopul formării deprinderilor de muncă la urzit.

La clasa de control, lucrul efectiv la mașina de urzit în benzi nu a fost precedat de cunoștințele teoretice, astfel că maistrul-instructor a fost nevoit și aici să facă o scurtă expunere teoretică, care însă nu a reușit să clarifice suficient operațiile ce urmau a fi executate de elevi în atelierul-școală. Totodată, această lecție fiind predată în ansamblu și nu pe faze, elevii n-au înțeles care sînt fazele urzitului, ordinea mișcărilor și mînuirilor impuse de procesul tehnologic.

Urmărind îndeaproape modul cum elevii clasei de control execută mișcările în timpul lucrului, s-a observat o încordare mărită, nesiguranță, greșeli și mișcări de prisos, un grad apreciabil de oboseală, toate acestea ducînd la întreruperi în cadrul muncii efective la mașini și la o durată mai mare de timp pentru instructaj.

La clasa experimentală, elevii au avut posibilitatea să-și însușească, în primul rînd, operațiile simple și modul de funcționare a fiecărui dispozitiv, după care s-a trecut la faza a III-a de integrare a operațiilor simple în ansamblul procesului complex de urzire. În felul acesta elevii și-au însușit elementele de bază, iar conform graficului de instruire alternativă în săptămîna a II-a practica s-a desfășurat în cadrul întreprinderii „Flamura Roșie". Aici, după ce în prealabil s-a făcut instructajul introductiv, clasa experimentală a fost împărțită în grupe de cîte 2 elevi, care au fost repartizați pe lîngă muncitorii fruntași, la fiecare urzitor în benzi.

În timpul instructajului curent, elevii cărora nu li se făcuse încă instructajul individual din partea maistrului-instructor au avut totuși posibilitatea să cunoască de la muncitori modul de funcționare a mașinii de urzit în benzi (pentru mătase).

După instructajul introductiv făcut cu scopul de a arăta în ce constau principiile de funcționare a mașinii la urzitorul pentru mătase, în comparație cu cel din atelierul-școală, un număr de elevi au fost îndrumați să observe modul de funcționare a mașinii.

Fiind întrebat, unul din elevi a răspuns: „Aceste urzitoare lucrează la fel, după aceleași principii ca cele ale urzitoarelor pe care le-am studiat și la care am lucrat în atelierul-școală, deosebindu-se numai prin dimensiunile tamburului mare".

Pe baza cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite în atelierul-școală, în întreprinderi elevii au posibilitatea să-și îmbogățească cunoștințele tehnice, să-și dezvolte gîndirea și să-și formeze deprinderi în legătură cu alte mecanisme și mașini ce se folosesc pentru executarea lucrărilor respective și pe care nu au avut posibilitatea să le întîlnească în atelierul-școală.

În acest scop, am folosit următorul procedeu experimental: S-a dat la 3 grupe (de 6 elevi) să observe la mașina de urzit în benzi poziția cremalierei la dispozitivul de deplasare al benzii, în cele 4 cazuri: la începutul benzii, la sfîrșitul benzii, la începutul urzelii și la sfîrșitul urzelii.

Analizînd rezultatele a reieșit că elevii și-au notat în caietele de practică simplu, dar corect, cele studiate, ceea ce ne demonstrează că ei gîndesc atît în timpul observației cît și în timpul activității practice.

Făcînd o verificare a cunoștințelor însușite, s-a constatat că 16 din cei 18 elevi au dat răspunsuri corecte și logice.

În întreprindere elevii se obișnuiesc cu ritmul de lucru, cu disciplina muncii, își însușesc de la muncitorii fruntași metode avansate de muncă, mișcările corecte la mașina de urzit pentru fiecare fază etc., fapt care contribuie la mărirea eficacității instruirii practice.

Ca urmare a celor arătate privitor la „lucrul efectiv la urzitor" s-a ajuns ca 60% din elevi să lucreze singuri la mașini, reușind să efectueze lucru de bună calitate.

Restul de 40% elevi mai slabi la învățătură, care-și însușiseră parțial cele demonstrate, au lucrat la mașini sub îndrumarea directă a maistrului-instructor, care le demonstra de cîte ori elevii întîmpinau greutăți. Pentru acești elevi a fost nevoie de un timp aproape dublu pentru a-și însuși corect operațiile. În grupele care au întîmpinat greutăți, noi am introdus treptat elevi din cei ce lucrau independent, pentru a-i sprijini, iar elevii care reușeau să cunoască operațiile (din cei 40%), erau trecuți să lucreze independent la mașini. Prin aceasta a fost stimulat interesul elevilor, determinîndu-i astfel să lucreze fără greșeli.

În secția urzit, cronometrînd timpul de executare a rostului, comparativ cu norma de timp a muncitorilor, cei 60% din elevi au reușit să execute corect operația de formare a rostului. Ei au efectuat-o între 19,8 secunde și 25,7 secunde, adică o medie zilnică de 22,8 secunde, ceea ce reprezintă o realizare de 53,4% din norma obținută de muncitori. Sprijinul maistrului-instructor a fost solicitat numai de către 5 elevi din această grupă, ceea ce reprezintă 16,6% față de întreaga clasă și 27,7% față de grupa avansată.

La cei 40% din elevi, s-a remarcat realizarea acestei operații între 26,6 secunde și 85,8 secunde, adică o medie zilnică de 47,7 secunde, ceea ce reprezintă o realizare a operației într-un timp dublu față de grupa avansată. În plus, sprijinul maistrului-instructor a fost solicitat

de toţi elevii grupei (adică de cei 40%), fiind astfel de 6,5 ori mai mare faţă de grupa avansată. De aici rezultă că modul de însuşire a unei operaţii complexe, în cadrul unei teme, se face diferenţiat. Unii elevi se integrează mai uşor în executarea corectă a operaţiilor complexe, iar alţii au nevoie de un sprijin mai mare din partea maistrului-instructor şi de mai multe exerciţii la maşină. În scopul de a acorda o pondere corespunzătoare demonstraţiilor şi instructajului în general, pentru ca marea majoritate a elevilor să-şi însuşească operaţiile aproape simultan, maistrul-instructor trebuie să cunoască bine elevii pentru a-i putea repartiza pe grupe sau pe echipe omogene.

În vederea desfăşurării *lucrării practice de control*, în ultimele zile de instruire practică ale trimestrului I, s-au asigurat din timp condiţiile tehnico-materiale.

Elevilor li s-a precizat ce trebuie să execute în cadrul activităţilor practice prevăzute în lucrarea de control. Prin aceasta s-a urmărit ca elevii să lucreze în mod normal, fără să aibă emoţii că dau o probă de control. La proba practică s-au stabilit obiective identice, atît pentru clasa experimentală cît şi pentru clasa de control. Clasa a fost împărţită în două grupe, dîndu-li-se cîte un subiect la fiecare.

Subiectul nr. 1 Lucrul efectiv la maşina de bobinat	**Subiectul nr. 2** Lucrul efectiv la maşina de urzit în benzi
a) organizarea locului de muncă şi măsuri de protecţia muncii la maşină; b) pregătirea materialului pentru bobinat; c) operaţiile de bază la maşinile de bobinat; d) lucrul efectiv la maşina de bobinat (mişcări şi mînuiri de aşezare a bobinii, de trecere a firului prin dispozitivele de tensionare şi curăţire, legarea firului etc); e) defecte la bobinat, cauzele care le produc şi înlăturarea defectelor; f) reglarea dispozitivelor principale.	a) organizarea locului de muncă şi măsuri de protecţia muncii la maşină; b) scopul urzitului în benzi; c) pregătirea materialului necesar urzitului (cîntărirea şi sortarea bobinelor); d) principiul de lucru la urzitorul în benzi (aşezarea bobinelor în ramă, trecerea firelor prin dispozitivele principale); e) lucrul efectiv la maşina de urzit în benzi (fiecare elev va executa una din cele trei faze ale urzitului); f) defecte la urzit, cauzele care le produc şi înlăturarea defectelor.

În timpul executării probei practice de control s-a observat la elevi mult interes şi multă grijă, deşi nu cunoşteau că lucrarea constituie o probă practică de control. Elevii au dovedit siguranţă în mişcări, lucrînd fără încordare dar destul de încet. Accentul a fost pus pe calitatea lucrărilor.

Rezultatele probei de control sînt redate în următorul tabel:

Temele pentru care se face comparația	Clasa experimentală						Clasa de control					
	Aprecieri						Aprecieri					
	slabe nr. elevi	%	bune nr. elevi	%	foarte bune nr. elevi	%	slabe nr. elevi	%	bune nr. elevi	%	foarte bune nr. elevi	%
Subiectul nr. 1 Lucrul efectiv la mașinile de bobinat	—	—	8	53,4	7	48,6	2	13,4	10	66,6	3	20
Subiectul nr. 2 Lucrul efectiv la mașinile de urzit în benzi	1	6,6	6	40	8	53,4	3	20	11	73,4	1	6,6
Total pe clase:	1	3,4	14	46,6	15	50	5	16,6	21	70	4	13,4

Deci la clasa experimentală calitatea lucrării executate a fost mai bună decît la clasa de control, 50% din elevii clasei experimentale au dat lucrări foarte bune spre deosebire de 13,4% la clasa de control. Elevii clasei experimentale au noțiunile mult mai clare asupra dispozitivelor cu care lucrează, au un bagaj de cunoștințe mult mai bogat. Interpretarea și executarea operațiilor s-a făcut pe baza normelor tehnice impuse de procesul tehnologic, care au fost respectate întocmai de elevii ale căror lucrări au fost notate cu 9 și 10.

Analizînd conținutul lucrărilor de control la *tehnologia țesătoriei*, lucrări date de profesorul de specialitate la ambele clase, reiese că și aci rezultatele sînt mai bune la clasa experimentală, așa cum se vede din următorul tabel:

Temele pentru care se face comparația	Clasa experimentală						Clasa de control					
	Note de 4-5 și 6	%	Note de 7-8	%	Note de 9-10	%	Note de 4-5 și 6	%	Note de 7-8	%	Note de 9-10	%
Tema nr. 1 Despre mașinile de răsucit; defecte la răsucit	3	20	7	46,6	5	33,4	7	46,6	6	40	2	13,4
Tema nr. 2 Despre mașinile de bobinat; defecte la bobinat	4	26,6	6	40	5	33,4	6	40	7	46,6	2	13,4
Total pe clase	7	23,3	13	43,3	10	33,4	13	43,3	13	43,3	4	13,4

Din tabel rezultă că la clasa experimentală elevii au obținut note de 9 și 10 în proporție de 33,4%, iar la clasa de control au obținut note de 9 și 10 numai în proporție de 13,4%. Studiind conținutul lucrărilor scrise la clasa de control a reieșit că mulți elevi confundă unele noțiuni și nu cunosc temeinic principiile de funcționare a mașinilor. Executînd practica numai în atelierul-școală, elevii n-au avut posibilitatea să lucreze efectiv la mașini, să-și consolideze cunoștințele, priceperile și deprinderile practice de muncă. Elevii clasei de control au mers în întreprindere în cadrul unei vizite, explicîndu-li-se doar succint mașina respectivă, fără însă a lucra efectiv la această mașină.

Analizînd *situațiile școlare trimestriale* obținute de cele două clase reiese că la clasa experimentală rezultatele obținute reprezintă 57% medii de 9 și 10 la instruirea practică, iar clasa de control a obținut numai 13,5% medii de 9 și 10. La tehnologia țesătoriei clasa experimentală a obținut medii de 9 și 10 în proporție de 20% față de clasa de control, care a obținut numai 6,5% medii de 9 și 10. Și la celelalte obiecte de specialitate tehnică (studiul materiilor prime textile, desen tehnic și fizică) se remarcă o situație mai bună la clasa experimentală, cu toate că la începutul cercetării ambele clase erau relativ egale, clasa de control avînd la examenul de admitere chiar o situație mai bună decît cea experimentală.

Pe baza rezultatelor obținute s-a văzut că nivelul de pregătire al elevilor din clasa experimentală a depășit pe cel al clasei de control, atît în pregătirea teoretică, dar mai cu seamă în pregătirea practică. Privitor la atitudinea față de muncă, se poate afirma că elevii clasei experimentale au lucrat cu mai mult elan, dorind să-și însușească cele predate cît mai temeinic. În urma acestor rezultate, mulți elevi ai clasei de control și ai celorlalte clase paralele din școală au solicitat să facă practica alternativă în atelierul-școală și întreprindere.

Datorită contactului elevilor cu munca productivă din întreprindere, a crescut conștiinciozitatea și disciplina elevilor față de îndatoririle școlare. Rezultatele obținute s-au datorat, într-o anumită măsură, și asigurării pe parcursul cercetării a unei juste concordanțe între tehnologia țesătoriei și procesul de instruire practică la clasa experimentală.

De aici a reieșit *necesitatea elaborării programelor experimentale pentru etapa a II-a a cercetării, în care să se țină seama de faptul că teoria trebuie să fie îmbinată organic cu practica, iar împărțirea orelor pentru fiecare temă să fie făcută în funcție de importanța ei în pregătirea unui muncitor calificat pentru meseria de țesător.* Experiența dobîndită în această parte a cercetării ne-a dovedit necesitatea unei pregătiri cît mai temeinice a lecțiilor de instruire practică și necesitatea desfășurării acestora pe baza *planurilor de lecții experimentale.*

În continuare, trebuie să se prevadă *ca temele de tehnologia țesătoriei să preceadă pe cele de instruire practică* și să se pună mai mare accent pe colaborarea dintre maistrul-instructor și profesorul de tehnologie.

Practica a dovedit că alternarea însușirii unei operații complexe în atelierul-școală cu dezvoltarea ei în procesul de producție din întreprindere,

stabilită prin noul sistem de instruire practică, mărește eficacitatea însușirii cunoștințelor teoretice și practice și ajută la formarea unor deprinderi de muncă productivă temeinice, într-un timp mai scurt. Munca în producție le dezvoltă elevilor atașamentul față de meserie, le dezvoltă gîndirea, dragostea față de muncă etc., contribuind astfel la dezvoltarea lor multilaterală, la educarea lor în spiritul moralei comuniste.

Cercetarea noastră se desfășoară în continuare la aceleași clase, urmărindu-se eficacitatea instruirii practice alternative pe baza obiectivelor stabilite.

ПОПЕРЕМЕННОЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ РЕМЕСЛЕННЫХ ШКОЛ ЛЁГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

(Резюме)

Статья содержит некоторые предварительные заключения научного исследования, касающиеся попеременного практического обучения учащихся ремесленных школ лёгкой промышленности.

Новая система практического обучения состоит в том, что учащиеся в первом году обучения проводят практические занятия по одной и той-же теме, неделю — в мастерской-школе, и неделю на предприятии.

В статье подчёркиваются применяемые приёмы, с целью обеспечения точного соответствия между преподаванием технологии ремесла и процессом практического обучения.

Исследование доказало, что попеременное практическое обучение (в мастерской-школе и на предприятии), обеспечило проведение учащимися в хороших условиях сложных операций ткача.

Предзарительные заключения доказали, что дальнейшее исследование всех аспектов новой системы практического обучения приведёт к ещё лучшим результатам; эти результаты, при условии их распространения в профессиональных школах лёгкой промышленности, улучшат подготовку будущих квалифицированных рабочих согласно требованиям новейшей техники.

INSTRUCTION PRATIQUE ALTERNATIVE DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES DU SECTEUR DE L'INDUSTRIE LÉGÈRE

(Résumé)

L'article renferme certaines conclusions préliminaires d'une recherche scientifique portant sur l'instruction pratique alternative des élèves appartenant aux écoles professionnelle du secteur de l'industrie légère.

Le nouveau système d'instruction pratique consiste en cela que les élèves de la première année exécutent l'instruction pratique dans le cadre du même thème, une semaine dans l'atelier de l'école et l'autre, dans l'entreprise même.

L'article fait ressortir les procédés utilisés afin d'assurer une juste concordance entre l'enseignement de la technologie du métier et le processus de l'instruction pratique.

La recherche a prouvé que le fait d'instruire les élèves alternativement à l'atelier de l'école et à l'entreprise assure l'exécution dans de bonnes conditions des opérations complexes, propres au métier de tisserand.

Les conclusions préliminaires viennent de montrer qu'une suite de recherches sur tous les aspects du nouveau système d'instruction pratique aura comme effet l'obtention des résultats toujours meilleurs qui, une fois généralisés dans les écoles professionnelles de l'industrie légère, pourront contribuer à l'élévation de la formation des futurs ouvriers qualifiés au niveau des exigences de la technique moderne.

UNELE CONCLUZII PRELIMINARE PRIVIND INSTRUIREA IN PRODUCȚIE A ELEVILOR DIN SECTORUL HORTI-VITICOL

DIMITRIE D. ROMAN
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice

In lumina sarcinilor trasate de cel de-al III-lea Congres al P.M.R. privind pregătirea cadrelor necesare agriculturii, „capabile să aplice în producție cuceririle științei și experiența înaintată, să organizeze și să conducă cu pricepere marile gospodării socialiste" [1] și cercetarea pedagogică este chemată să-și aducă contribuția în această problemă.

Problema îmbinării învățămîntului cu producția constituie și în școlile din sectorul agricol o problemă instructiv-educativă și economică de o mare importanță; întregul învățămînt agricol integrîndu-se în procesul de producție, elevii au posibilitatea să participe și ei, alături de muncitori, la crearea de bunuri materiale, să se încadreze în formele de organizare a muncii productive din agricultură.

Din analizele făcute cu prilejul diferitelor consfătuiri ale cadrelor didactice, din concluziile organelor de îndrumare și control ca și din cercetările efectuate asupra modului de organizare al învățămîntului agricol, privind etapa care s-a scurs din 1955 și pînă în prezent, a reieșit că pe lîngă realizările obținute, există unele obiecții, în special asupra felului de organizare a instruirii practice a elevilor, pe etape lungi — sezoniere.

Din cauza acestui caracter sezonier al procesului instructiv-educativ, elevii nu au posibilitatea să cunoască în întregime ciclul anual al producției agricole, fapt care duce la *o lipsă de continuitate* în pregătirea teoretică, practică și educativă, în formarea deprinderilor de muncă agricolă.

Împrăștierea prea mare a elevilor în diverse locuri de muncă (pe gospodării, secții și sectoare) nu asigură supravegherea, îndrumarea și controlul necesar de către cadrele didactice și nici aplicarea unor mai bune metode de educare și instruire a elevilor.

---

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej* — Raport asupra mersului îndeplinirii Directivelor Congresului al III-lea P.M.R. privind construcția socialismului la sate și dezvoltarea agriculturii — București, Scînteia din 2.VII.1961.

Avînd în vedere aceste deficienţe rezultate din analizele amintite, cercetarea noastră şi-a propus următoarele obiective:

I. Din punct de vedere organizatoric, găsirea unui mai bun sistem de instruire practică a elevilor în producţie.

II. Rezolvarea unor probleme de ordin metodic privind instruirea viitoarelor cadre de muncitori, în raport de specificul fiecărei specialităţi.

Pentru primul obiectiv al cercetării, am urmărit în mod experimental următoarele probleme:

a) Stabilirea unui sistem mai bun de instruire practică a elevilor în producţie, prin alternarea zilnică a teoriei cu practica şi prin asigurarea unei mai temeinice legături între ele.

b) Instruirea practică a elevilor în producţia agricolă de către cadre cu o bună pregătire profesională şi pedagogică.

c) Instruirea practică a elevilor în „ferma didactică experimentală" [1] în cadrul gospodăriilor agricole de stat şi pe lîngă institutele de cercetări.

Pentru cel de-al doilea obiectiv, am urmărit următoarele probleme:

a) Metodele cele mai eficace de învăţămînt pentru instruirea practică a elevilor în producţie — în special instructajul practic.

b) Unele forme noi privind instruirea elevilor în producţie pe lîngă institutele de cercetări şi alte întreprinderi agricole.

În vederea organizării cercetării noastre, în scopul găsirii unor noi forme şi metode de instruire, am primit sprijinul Direcţiei generale a învăţămîntului agricol din Ministerul Agriculturii şi al Institutului de cercetări horti-viticole, care ne-au pus la dispoziţie Şcoala profesională viticolă Valea Călugărească, ca şcoală experimentală şi Şcoala profesională viticolă Pietroasele, ca şcoală de control. [2]

Avînd ca principiu de bază alternanţa zilnică între teorie şi practică, pe baza studierii planului experimental de învăţămînt şi a programelor şcolare, s-a urmărit o nouă distribuţie a cunoştinţelor pentru fiecare disciplină, în raport cu particularităţile de vîrstă ale elevilor, pentru formarea şi dezvoltarea priceperilor şi deprinderilor de muncă agricolă.

Astfel, pe linia planului de învăţămînt, pe întreaga perioadă a anului s-a ajuns să se realizeze: înlăturarea principalei deficienţe a sistemului existent de instruire — „sezonalitatea" — prin extinderea zilnică a procesului de instruire în producţie.

Pe linia programelor şcolare s-a realizat legarea mai strînsă a cunoştinţelor teoretice cu practica în producţie; asigurarea continuităţii în munca instructiv-educativă (formarea continuă a deprinderilor de muncă); posibilitatea aplicării unor metode mai bune de predare, adecvate specificului fiecărui obiect în parte, în vederea unei instruiri cît mai complete; stimularea şi îndrumarea elevilor de către cadrele didactice

[1] Această denumire este destinată în mod special şcolilor agricole ale Ministerului Agriculturii, ca loc de practică şi producţie.

[2] De asemenea cercetarea a fost efectuată cu ajutorul tov. inginer Velicu Constantin, şeful serviciului de învăţămînt I.C.H.V. — Bucureşti, cu sprijinul Staţiunii experimentale, al direcţiunii şcolii din Valea Călugărească şi al cadrelor didactice din această şcoală.

și specialiști (inginerii din producția agricolă, cercetătorii științifici din cadrul stațiunii experimentale) spre munca de cercetare științifică; evitarea sub orice formă a supraîncărcării elevilor.

Noua sistematizare a capitolelor a dus la economisirea timpului în predarea lecțiilor, la adîncirea cunoștințelor și la asigurarea recapitulării materiei în vederea consolidării cunoștințelor teoretice și practice. Pentru o cît mai strînsă și mai activă legătură a școlii cu producția, fiecare clasă a fost condusă și îndrumată în practica de producție de către profesorul de specialitate responsabil cu practica (de preferință dirigintele ei) — aceasta pentru a putea urmări și problemele muncii în producție. În acest scop, s-a atribuit profesorilor de specialitate cîte o jumătate normă din obligațiile de catedră săptămînale teoretice și o jumătate de normă din orele de practică. Orarele școlare au fost întocmite în așa fel, încît programul de dimineață al elevilor să cuprindă 3 ore teoretice, iar după-amiază trei ore de practică în producție. După activitățile teoretice de dimineață, în timpul liber, li s-a asigurat elevilor posibilitatea de a participa la diverse activități (în cadrul organizației U.T.M., în cercuri tehnice, acțiuni sportive, culturale, gospodărești etc.). Varietatea muncii în clasă, în afară de clasă, și în producție, le stimulează atenția și contribuie la îmbogățirea cunoștințelor lor.

În vederea asigurării unor condiții optime de muncă în scopul instruirii practice în producție a elevilor, ținînd seama de unele lipsuri arătate, s-au asigurat locuri speciale de muncă destinate acestui scop, după modelul „fermei didactice experimentale". Școlii noastre i-au fost repartizate de către Stațiunea experimentală I.C.H.V.-Valea Călugărească o suprafață de 17 ha vie (în toate stadiile de dezvoltare) și circa 10 ha teren destinat noilor plantații, formînd astfel o „brigadă școală" [1], care cu întregul inventar necesar de animale, unelte și materiale a fost pusă sub responsabilitatea unui maistru-brigadier. Pentru completarea unei cît mai variate forme de instruire, cît și pentru lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor s-au mai folosit combinatul vinicol, livada de pomi, terenul legumicol al școlii, sectorul mecanic al stațiunii și cîmpurile agrotehnice. De asemenea, s-au folosit și sectoarele de specialitate ale G.A.S.-ului și G.A.C.-ului local. Din cercetările efectuate rezultă că locul de practică al elevilor în producție se va alege în așa fel, încît să îndeplinească următoarele condiții:

— să constituie o parte integrantă din suprafața gospodăriei colective și să aibă un plan propriu de producție, înglobat în planul acesteia;

— să fie cît mai aproape de școală, pentru a se economisi timp și pentru a nu obosi elevii;

— terenul să nu fie răspîndit și distanțat pentru ca elevii să fie ușor îndrumați și controlați;

[1] Am atribuit această denumire unității organizatorice (brigăzii de producție) alcătuite din toți elevii școlii care muncesc în cadrul gospodăriei respective.

— să permită organizarea lucrărilor prevăzute de programele şcolare, sub toate aspectele şi în proporţie de producţie ;

— să fie dotat în mod special cu cele mai moderne utilaje şi maşini ;

— să asigure desfăşurarea practicii elevilor în toate perioadele de producţie ale anului ;

— să nu depăşească ca suprafaţă şi volum de lucrări forţa de muncă a elevilor ;

— să asigure rotaţia individuală, pe echipe, sau pe grupe a elevilor din brigadă.

Pentru urmărirea problemelor de ordin metodic privind instruirea în producţia agricolă a elevilor, ţinînd seama de specificul profesiunii. ca şi de respectarea strictă a procesului de însuşire a cunoştinţelor de specialitate şi de formare a deprinderilor de muncă, am căutat ca elevii clasei experimentale (anul I) să fie puşi din primul an de învăţămînt în situaţia de a putea fi instruiţi în cadrul producţiei, chiar dacă nu posedau cunoştinţele teoretice de specialitate.

Acest lucru se poate aplica în agricultură, nu numai cu elevii anului I, ci chiar cu aceia ai anului II, care de abia în acest an trec la cunoaşterea bazelor teoretice ale specialităţii respective. Şi în acest caz decalajul între cunoştinţele teoretice şi practice se poate produce, deoarece, spre deosebire de industrie, unde am putea în orice timp să executăm o lucrare, în agricultură acest lucru nu este posibil, întrucît lucrările se efectuează în raport cu sezonul, conform cerinţelor pedoclimatice etc.

Dacă am fi urmărit însă cu stricteţe respectarea procesului de însuşire a cunoştinţelor pe baza succesiunii lor ştiinţifice, ar fi însemnat să rupem elevii de la munca practică pe o perioadă de şcolarizare destul de lungă. Pe de altă parte, dacă am introduce elevii direct în munca practică, în producţie, ar însemna să-i expunem efectuării unei munci mecanice, în care operaţiile şi lucrările s-ar desfăşura meşteşugăreşte, fără ca ei să posede cunoştinţele teoretice necesare. Deci, fie că subordonam practica teoriei, fie teoria practicii, încălcam ori sistemul însuşirii logice a cunoştinţelor, ori succesiunea tehnologică a proceselor de muncă.

In faţa acestei probleme, am căutat să găsim totuşi unele metode prin care să ajutăm elevii în mod sistematic în vederea însuşirii principalelor cunoştinţe legate de procesele tehnologice şi, în ultima instanţă, să le formăm deprinderile de muncă. La aceasta a contribuit trezirea intereselor elevilor pentru a cunoaşte şi a se iniţia în cadrul producţiei cu principalele probleme tehnico-ştiinţifice de specialitate şi folosirea practicii în producţie ca mijloc de fixare, de însuşire a cunoştinţelor şi de producere a bunurilor materiale.

Rezolvarea în mod just a acestor probleme de ordin metodic duce la îmbinarea într-un tot unitar a procesului instructiv-educativ, la realizarea unităţii dintre instrucţie şi munca productivă, la îmbinarea

teoriei cu practica în așa fel, încît teoria să lumineze practica muncii productive, iar munca productivă să ușureze și să îmbogățească cunoștințele.

Metodele folosite de noi în vederea organizării cercetării au fost: observația, convorbirile și într-o mai mare măsură experimentul; de asemenea am folosit anchetele, studiul documentelor școlare, lucrările elevilor etc.

Observația a fost mijlocul permanent de verificare al ipotezelor noastre pe întregul parcurs al cercetărilor, atît în predarea cunoștințelor teoretice, cît și în activitatea practică. Cînd problemele necesitau o mai temeinică adîncire, am utilizat metoda convorbirilor cu elevii, cu profesorii, cu inginerii, tehnicienii etc. Experimentul a constituit, însă, principala metodă de cercetare, fiind folosit în special pentru verificarea ipotezelor și a rezultatelor obținute. Toate metodele, îmbinate într-un mod judicios, în raport de nevoile cercetării, au dus la clarificarea în mare parte a problemelor urmărite.

★

Procesul instructiv-educativ a decurs la Școala experimentală Valea Călugărească, începînd cu primul an de cercetare (anul școlar 1960—1961), în conformitate cu planul și programele experimentale de învățămînt. La început, elevii au făcut cunoștință cu școala, cu toate sectoarele ei de producție, iar o dată cu începerea propriu-zisă a cursurilor s-a aplicat și sistemul experimental al cercetărilor noastre.

În studiul său, privind „munca intelectuală și legătura școlii cu viața"[1], V. A. Suhomlinski arată că pregătirea pentru munca productivă presupune priceperea de a depune în același timp cu practica și o muncă intelectuală. Mergînd pe această linie în cercetarea noastră, am urmărit ca, prin metodele folosite de cadrele didactice, procesul de instruire și de formare a deprinderilor de muncă să devină un proces cît mai conștient. În acest scop, metodele folosite atît în predarea cunoștințelor tehnologice cît și în cadrul instructajului pregătitor au fost legate de specificul obiectului respectiv, de viață, de producție. Astfel, ca metode de predare s-au folosit expunerea cunoștințelor sub forma descrierilor, a explicațiilor, conversația, demonstrația, excursia etc. De cele mai multe ori s-au folosit diferite metode de predare.

Urmărind în mod special aceste metode de predare, am ajuns la concluzia că, în majoritatea cazurilor, în predarea cunoștințelor tehnologice profesorii folosesc metoda expozitivă. Acest fapt este determinat în primul rînd de lipsa de experiență a cadrelor didactice și în cea mai mare măsură de faptul că mulți profesori, așa cum arată V. A. Suhomlinski în lucrarea citată, consideră ca scop principal al învățămîntului îmbogățirea minții elevilor cu un număr cît mai mare de cunoștințe. O asemenea instrucție se poate transforma într-un scop în sine și chiar dacă nu se rezumă la

[1] Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 2/1960, p. 4.

buchiseală, ea nu este în stare să dezvolte gîndirea şi priceperea de a folosi cunoştinţele însuşite atît la lecţii cît şi în activitatea de producţie. Pentru a verifica experimental acest lucru, ca şi pentru a contribui la înlăturarea acestei tendinţe spre formalism, am organizat, în cadrul lecţiilor de agrotehnică, la anul I, — următorul experiment:

Am dat o serie de lucrări de control elevilor şi în urma rezultatelor obţinute (tabelul de mai jos) am ajuns la concluzia că utilizarea excesivă şi uneori exclusivă a metodei expozitive în predarea cunoştinţelor nu dă cele mai bune rezultate. Elevii dovedesc numeroase lacune, printre care înregistrarea de cele mai multe ori mecanică a anumitor date deja cunoscute de ei printr-o experienţă anterioară. De asemenea, am convins pe profesori de necesitatea transformării lecţiei într-un factor activ, bazat pe eforturile intelectuale ale elevilor, prin îmbinarea diverselor metode cunoscute, ca şi prin folosirea unui cît mai bogat material intuitiv.

TABEL

privind rezultatele probelor de control prin aplicarea metodei expozitive

NOTE	10	9	8	7	6	5	4	TOTAL	Obs.
Nr. elevilor	—	2	6	10	9	5	1	33	
%	—	6%	18%	31%	27%	15%	3%		
Calificativul	foarte bine		bine		mulţumitor		slab	100%	

Pentru verificarea experimentală a celor susţinute de noi am propus profesorului care predă cunoştinţele de agrotehnică ca în cadrul lecţiilor din capitolul „Plante leguminoase" (lintea, fasolea etc.) să prezinte elevilor materialul intuitiv necesar, încît, la lecţii, fiecare elev să aibă planta respectivă în faţă. De asemenea, i-am propus să se folosească de observaţiile făcute de elevi, lăsîndu-i să sesizeze tot ceea ce văd şi cunosc, pe baza celor învăţate anterior în cadrul obiectelor de specialitate. Procedînd astfel, profesorul a trebuit să îmbine expunerea cu conversaţia şi demonstraţia. O primă consecinţă a acestui mod de a lucra al profesorului s-a manifestat printr-o participare activă la lecţie a întregii clase, eliminîndu-se monotonia, lipsa de interes şi deci oboseala elevilor. Pentru demonstrarea celor afirmate, la încheierea ciclului de lecţii din acest capitol am trecut la verificarea gradului de însuşire a cunoştinţelor predate pe baza acestei metode, în comparaţie cu metoda expunerii, folosită aproape exclusiv pînă aici, constatînd rezultate net superioare, aşa cum se prezintă în tabelul din pagina alăturată.

Rezultatele probelor de control obținute în urma îmbinării metodelor de învățămînt în procesul predării

Nota	10	9	8	7	6	5	4	TOTAL	Obs.
Nr. elevilor	1	6	13	7	6	0	0	33	
%	3%	19%	40%	20%	18%	—	—	100%	
Calificativul	foarte bine		bine		mulțumitor		slab	33	

Comparînd rezultatele aplicării celor două probe, prezentate în cele două tabele de mai sus, constatăm că dacă în primul sondaj notele obținute de elevi au fost 6% foarte bune, 19% bune, 4% mulțumitoare și 3% slabe, la cel de-al doilea sondaj au fost 22% note foarte bune, 60% bune, 18% mulțumitoare și nici o lucrare slabă. În general s-a constatat o creștere a cunoștințelor elevilor din clasa experimentală. Acest fapt i-a stimulat pe elevi și în munca individuală cu manualul, activitate care, în cadrul folosirii exclusive a expunerii făcute de profesor, nu era făcută, elevii folosind numai notițele. Rolul hotărîtor l-a avut, aici, împletirea în mod judicios a muncii intelectuale a elevilor cu activitatea în producție.

Am adîncit cercetarea în scopul de a verifica în ce măsură elevii pot contribui, prin cunoștințele lor teoretice și practice anterioare, la predarea noilor cunoștințe. Pentru aceasta, am cerut profesorului ca la predarea lecției următoare „Hrișca", pe lîngă repartizarea fiecărui elev a cîte unui exemplar din planta și din sămînța respectivă, să transmită la începutul lecției doar unele indicații cu caracter tehnico-economic, după care elevii să relateze în scris, după schema cunoscută de ei în lecțiile anterioare, caracterele anatomice și fiziologice ale plantei, despre climă, sol etc. Rezultatele obținute au fost următoarele: 59% din elevii clasei au dovedit că pot transfera bine aceste cunoștințe de specialitate, 38% mulțumitor și abia 3% au dovedit că nu pot folosi într-o măsură mulțumitoare ceea ce au învățat.

Tabel privind posibilitățile de transfer al cunoștințelor teoretice

Total elevi 32	Note	8	7	6	5	4
	Nr. elevi	8	10	6	7	1
100%	%	25%	34%	19%	19%	3%
Calificativul		bine		mulțumitor		slab

O primă concluzie ce se desprinde din acest experiment este aceea că la venirea în școală elevii posedă în genere unele cunoștințe tehnice privind cultura plantelor prevăzute în programa școlară, cunoștințe pe care le pot folosi cu ușurință atît în procesul de instruire teoretică, cît și în practică. Profesorii au datoria să folosească aceste cunoștințe în predarea noilor cunoștințe teoretice, cît și în producție. Cunoscînd această problemă, putem aduce multe îmbunătățiri procesului instructiv-educativ prin posibilitatea concentrării unor lecții și capitole din programă, în vederea economisirii de timp, pe care să-l folosim pentru adîncirea cunoștințelor și pentru rezolvarea altor probleme importante. Experiențele amintite ne-au atras, de asemenea, atenția asupra respectării specificului fiecărei lecții în parte și a folosirii metodelor celor mai corespunzătoare de învățămînt. Acest fapt ne mai arată că, în munca metodică, trebuie să renunțăm la tendința de a impune profesorilor, pentru rezolvarea problemelor pedagogice mai complexe, soluții gata formulate. Alegerea procedeelor de muncă pedagogică trebuie să fie făcută și îndrumată cît mai concret, încît profesorul să aibă toată posibilitatea de acțiune.

În vederea unei participări conștiente și creatoare a elevilor începători, în procesul de producție, atît în scopul instruirii, cît și în acela al producerii de bunuri materiale, am folosit pe scară largă și metoda instructajului pregătitor. Prin aceasta am urmărit transmiterea unor cunoștințe teoretice absolut necesare înțelegerii proceselor tehnologice și legarea acestora cu deprinderile de muncă.

Avînd în vedere formarea priceperilor și deprinderilor de muncă, în atenția profesorului-instructor care face instructajul trebuie să stea, ca o sarcină permanentă, prezentarea noului material, iar instructajul complet să fie folosit numai pentru transmiterea unor cunoștințe legate de lucrările noi, necunoscute de elevi; în unele situații se pot folosi numai anumite forme de instructaj.

Instructajul se poate face în mod diferențiat, în funcție de specificul activității practice, de etapele ei, de cunoștințele anterioare, de temeinicia lor, ca și de faza de dezvoltare a deprinderilor de muncă.

Ținînd seama de aceste precizări, instructajul poate îmbrăca următoarele forme:

a) *Instructajul introductiv* se face în scopul prezentării cunoștințelor necesare privind atît problemele de conținut, cît și tehnologia lucrărilor, inclusiv demonstrarea în mod analitic a proceselor de muncă.

b) *Instructajul curent* se face în timpul exercițiilor de muncă, de obicei individual sau în grupe de cîțiva elevi. Acesta se realizează în timpul muncii de îndrumare și control, ori de cîte ori este necesar (se poate face și la cererea elevilor). Profesorul face observații importante cu privire la fiecare elev în parte, atît în privința însușirii și aplicării cunoștințelor, a formării deprinderilor de muncă, cît și asupra unor aspecte de natură etică.

c) *Instructajul final,* sau de încheiere, se face la sfîrșitul lucrărilor, pe grupe sau pe brigăzi de muncă, prin sistematizarea cunoștințelor

tehnice și a procesului tehnologic, analizîndu-se realizările și lipsurile observate în muncă. Observațiile vor fi trecute cu grijă în carnetele de practică ale elevilor.

O recomandare cu caracter general, în problema instructajului, este aceea de a nu îndrepta atenția elevilor spre fapte și amănunte inutile, în detrimentul înțelegerii problemelor principale.

★

Ținînd seama de obiectivele cercetării noastre, în vederea găsirii unor mai bune soluții și metode în sectorul învățămîntului horti-viticol, am procedat la experimentarea (în cadrul unor lucrări mai complexe) a două forme de instruire practică a elevilor în producție:

În brigăzi de muncă alcătuite din elevi, pe clase (anii I—II—III), și în brigăzi de muncă mixte, alcătuite din elevii acestor trei clase (combinați).

În primul caz au fost organizate — pe ani de studii — trei brigăzi a cîte trei echipe fiecare, care au participat la lucrarea „plantarea viței de vie".

În cadrul acestui sistem de muncă, elevii au cunoscut probleme noi de organizare și de planificare a muncii. Cu acest prilej, ei s-au convins că pot contribui concret la realizarea planului de producție al întreprinderii, activizîndu-și în gradul cel mai înalt cunoștințele teoretice și practice, dezvăluind singuri greutățile și lacunele constatate în munca lor și corectîndu-le pe loc.

Pentru a ne da seama de rezultatele obținute în brigăzile de muncă alcătuite din elevi pe clase, prezentăm următorul tabel:

Nr. crt.	Nr. echipei	Anul de studii	Plantări în medie	Plantări total	Calitatea	Nota la calitate	Ritm de muncă	Nota generală
1	1	I	23		II	7^{50}		
2	2	„	26		II	8^{00}		
3	3	„	31	80	II—I	8^{50}	1'35"	8
4	1	II	38		I	9^{00}		
5	2	„	39		I	9^{50}		
6	3	„	42	119	I	9^{50}	1'14"	9^{3}
7	1	III	42		I	10		
8	2	„	39			10		
9	3	„	43	124	I	9^{50}	1'12"	9^{82}
Totalul rezultatelor pe brigăzi				323				9^{95}

Rezultatele de față, comparate cu cele cuprinse în normativele oficiale pentru lucrători, au fost uneori depășite chiar de către elevii anului I, iar productivitatea muncii a fost mult sporită. Observînd comparativ rezultatele obținute și redate prin tabelul de mai sus, se constată că ritmul și productivitatea muncii, în acest sistem de 3—4 ore de muncă zilnică, progresează pe măsura însușirii cunoștințelor, urmînd o curbă ascendentă de la anul I spre anul III ; elevii anului II au obținut o creștere de 50% în ceea ce privește cantitatea muncii și de 67% în ceea ce privește calitatea față de anul I, iar elevii anului III o creștere de 52% la cantitate și de 83% la calitate, față de același an de studiu. Pe tot parcursul primează însă calitatea. Comparînd rezultatele obținute de elevii anului III față de anul II, creșterea cantitativă este abia de 5%, iar a calității de 30%. Aceasta ne dovedește că formarea deprinderilor de muncă la elevii școlilor agricole prin activitatea lor în brigăzile de muncă organizate și îndrumate de către profesorii de specialitate merge pe linia perfecționării calitative.

Rezultatele obținute de anul III, față de anul II, ridică, pentru viitor, ipoteza posibilității de scurtare a perioadei de instruire. Acest lucru rămîne însă să fie verificat în cadrul cercetărilor noastre viitoare.

În cel de-al doilea caz, al experimentării instruirii practice în cadrul brigăzilor mixte, am pornit la experiment din dorința de a obține rezultate mai bune. Împărțirea brigăzilor pe echipe, formate din elevii diferiților ani de studii (I—II—III), a constituit o formă organizatorică nouă, care ne-a fost sugerată de procedeul instruirii elevilor pe lîngă muncitorii calificați, întrebuințată în mod frecvent în învățămîntul agricol. S-au introdus în cadrul brigăzilor experimentale și două elemente noi : controlul reciproc și autocontrolul. Pentru a cerceta măsura în care introducerea acestor două elemente noi contribuie la creșterea producției și productivității muncii, am organizat, după aceleași criterii, două brigăzi de muncă : una experimentală și alta de control. În prima brigadă am pus accentul pe controlul reciproc și pe autocontrol, iar în a doua brigadă nu s-a intervenit cu recomandări, aceasta servind drept martor. Rezultatele au fost cele relatate în tabelele din pagina următoare.

Comparînd cele două tabele, constatăm că în brigada experimentală cantitatea muncii a crescut cu 1,5%, iar calitatea cu 90% față de brigada de control. În ceea ce privește timpul de muncă pentru plantarea unei vițe, în brigada experimentală este de 1'28", în timp ce în brigada de control crește la 1'38" (ritmul de muncă crește cu 7%).

Decalajul mare privind creșterea calitativă, în cadrul celor două brigăzi, arată că obiectivul principal în muncă este nu numai cantitatea, dar și calitatea lucrărilor, care trebuie să ne intereseze permanent în instruirea viitoarelor cadre de muncitori.

În scopul urmăririi procesului de formare a deprinderilor de muncă la elevii clasei experimentale, cu prilejul plantării viței de vie, tot în cadrul brigăzilor de muncă, am verificat acest proces în comparație cu aceeași clasă de la școala de control Pietroasele. Rezultatele au fost cît se poate de îmbucurătoare.

Rezultatele muncii în brigada nr. 1 experimentală cu control reciproc și autocontrol

Nr. crt.	Nr. echipei	Nr. de plante plantate				Categoria de calitate	Ritmul de muncă	Nota generală la calitate
		Ora 1	Ora 2	Ora 3	TOTAL ore			
1	E1	27	32	40	99	II	1'21''	8^{00}
2	E2	29	33	38	100	I	1'31''	9^{50}
3	E3	27	29	41	97	I	1'22''	10^{00}
4	E4	29	27	41	97	I	1'22''	8^{50}
5	E5	26	33	33	92	I	1'26''	10^{00}
6	E6	24	33	37	94	I	1'39''	9^{00}
7	E7	26	30	37	93	I	1'25''	9^{00}
8	E8	27	39	39	105	I	1'28''	9^{00}
9	E9	29	35	44	108	I	1'26''	10^{00}
Total	9	244	291	350	885	I	1'28''	9^{22}

Rezultatele muncii în brigada a doua de control

Nr. crt.	Nr. echipelor	Nr. de plante				Categoria de calitate	Ritmul de muncă	Nota generală la calitate
		Ora 1	Ora 2	Ora 3	Total 3 ore			
1	E1	22	38	39	99	II	1'37''	8^{00}
2	E2	23	40	38	101	I	1'31''	10^{00}
3	E3	23	40	40	103	II	1'33''	7^{00}
4	E4	24	36	40	100	II	1'34''	7^{00}
5	E5	26	36	32	93	I	1'25''	9^{00}
6	E6	28	38	36	102	III	1'30''	6^{00}
7	E7	19	38	35	92	II	1'48''	7^{00}
8	E8	25	32	31	88	II	1'45''	8^{00}
9	E9	27	31	39	97	I	1'22''	9^{00}
Total	9	217	328	330	875	II	1'38''	7^{88}

Munca elevilor în brigăzi mixte de muncă face să li se dezvolte inițiativa, spiritul de răspundere (datorită controlului reciproc și autocontrolului) și contribuie la dezvoltarea deprinderilor motorii, necesare producției.

Rezultatele obținute acum depășesc cu mult pe acelea anterioare, așa cum rezultă din tabelul ce urmează :

Rezultatele obținute de brigada experimentală la sfîrșitul lucrărilor de plantare (primăvara)

Nr. echipei	Nr. de plante			TOTAL	Ritmul de muncă	Nota generală	Categoria de muncă
	Ora 1	Ora 2	Ora 3				
E1	45	35	38	118		10^{00}	I
E2	45	43	30	118		9^{25}	I
E3	55	39	43	135		10^{00}	I
TOTAL	143	117	111	371	1'12"	9,74	I

Aceste rezultate au fost înregistrate cu ocazia ultimelor zile de muncă. Toate echipele din brigada experimentală au obținut calificativul de foarte bine, media pe brigadă fiind 9,74. Ritmul de muncă a crescut la 1'12", ridicîndu-se la nivelul elevilor din anul III, iar productivitatea muncii a sporit în mod simțitor. Cărui fapt se datorește acest lucru ? Elevii clasei experimentale, deși nu posedau nici deprinderi motorii și nici cunoștințe tehnice și tehnologice de specialitate la nivelul celor din anul III, muncind însă în brigăzi în care s-au aplicat de la bun început forme și metode superioare de instruire, îmbinate toate cu latura educativă, au reușit ca la sfîrșitul primului an de învățămînt să ajungă la nivelul elevilor din ultimul an, care, din acest punct de vedere, aplicau și ei pentru prima dată aceste forme organizatorice noi.

În comparație cu cele arătate mai sus, la școala Pietroasele, la clasa de control anul I a fost urmărită practica în sistemul muncii de 6 ore pe zi. Tabelul din pagina următoare arată că rezultatele cantitative după o zi de muncă de 6 ore sînt foarte apropiate de acelea ale clasei expementale, obținute în numai 3—4 ore de muncă, calitatea muncii fiind cu 33% inferioară celei din clasa experimentală (ritmul de muncă atingînd 3'20", cu aproape de 3 ori mai redus, iar calificativul obținut fiind 8^{00}).

Datele obținute cu acest prilej ne atrag atenția asupra unui alt element deosebit de important și anume : capacitatea de muncă mai scăzută a elevului în condițiile practicii sezoniere, în producție, de 6—8 ore zilnic, față de sistemul preconizat de noi.

Din întreaga noastră cercetare se desprinde concluzia că în muncile agricole însușirea conștientă a metodelor de muncă constituie unul din cele mai importante elemente ce determină (și în cadrul lucrărilor manuale) sporirea productivității muncii.

Avînd în vedere rezultatele obținute de brigăzile de elevi, considerăm că este necesar ca în vederea scurtării perioadei de instruire a elevilor să se mențină în procesul de instruire proporționalitatea stabilită între orele de instruire teoretică și practică cu ponderea practicii în producție.

Rezultatele obținute de brigada școlii de control Pietroasele în sistemul actual de 6 ore de muncă zilnică

Nr. echipei	Nr. de plante sădite						TOTAL în 6 ore	Ritmul de muncă pentru o plantă	Nota generală obținută	Categoria de muncă
	ora 1	ora 2	ora 3	ora 4	ora 5	ora 6				
E 1	16	23	24	26	11	8	108	3'20"	8°°	II
TOTAL	Plantări executate în primele 4 ore				Plantări în ultimele 2 ore		108		Procentul de scădere al producției în ultimele 2 ore de muncă	
Plante 89 (82%)					19 (18%)		100%	140%		

În vederea unei imagini și mai clare a deosebirilor dintre sistemul experimentat de noi și cel existent, am procedat la verificarea rezultatelor și prin metoda cercetării documentelor școlare și anchetelor. Din toate acestea rezultă că:

La ambele capitole de cultură teoretică — generală și profesională — la școala de control rezultatele sînt inferioare celor din școala experimentală.

Menționăm că, prin aplicarea sistemului experimental, rezultatele elevilor în practica de producție depășesc cu mult pe cele ale elevilor din școala de control.

Dacă în sistemul experimental elevii au obținut calificative între 8 și 10, la școala de control numai 50% din elevi au obținut astfel de calificative [1]. De altfel aceste rezultate au fost obținute atît la lucrările scrise date la sfîrșitul fiecărei activități practice în parte, cît mai ales la lucrările de control și examenele semestriale și de sfîrșit de an ale elevilor anului I, ca și la examenul de absolvire al elevilor din anul III.

Din anchetele făcute se remarcă superioritatea sistemului experimental, atît prin posibilitățile imediate ale legăturii cunoștințelor cu producția, cît și prin rezultatele obținute în însușirea cunoștințelor și în formarea deprinderilor de muncă.

Față de rezultatele obținute în urma unui singur an de muncă, credem că cercetarea întreprinsă are o utilitate reală, iar noi ne vom strădui ca ipotezele noastre să fie confirmate.

[1] În scopul stabilirii unității de vederi privind sistemul de notare al practicii în producție, s-au fixat cu colectivele cadrelor didactice de la ambele școli criterii unice de apreciere.

Pe baza celor arătate putem afirma că sistemul alternanței dintre teorie și practică, în etapa de început, este posibil și se dovedește a fi superior sistemului sezonier din următoarele considerente:

— asigură organizarea muncii în cadrul întreprinderii pe tot timpul anului, în concordanță cu condițiile tehnice specifice producției;

— înlătură caracterul sezonier al muncii și lărgește orizontul tehnic și profesional al elevilor;

— asigură o mai strînsă legătură între teorie și practică, o mai bună adîncire a cunoștințelor;

— asigură conducerea întregului proces instructiv-educativ, pe tot timpul anului, de către cadre calificate din punct de vedere profesional și pedagogic;

— asigură continuitatea formării deprinderilor;

— asigură participarea conștientă a elevilor în procesul de producție, încă din primul an de învățămînt;

— înlesnește folosirea de către cadrele didactice a celor mai variate forme și metode de muncă în activitățile practice întreprinse cu elevii.

НЕКОТОРЫЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ЗАКЛЮЧЕНИЯ, КАСАЮЩИЕСЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ САДОВОДСТВУ И ВИНОГРАДАРСТВУ

(Резюме)

На основе проведенных исследований над организацией практического обучения учащихся сельскохозяйственных школ на производстве автор статьи рассматривает следующие вопросы:

— необходимость установления новой системы практического обучения учащихся на производстве, посредством ежедневного чередования теории и практики;

— действенность практического обучения учащихся в сельскохозяйственном производстве кадрами по специальности (учителями, инженерами и техниками);

— значение организации учащихся в трудовых бригадах по возрасту;

— методические аспекты практического обучения.

Автор передает результаты опытов, проведенных в экспериментальной школе Валя Калугарэска и в контрольной школе Пиетроаселе.

Полученные результаты привели к некоторым предварительным заключениям:

— необходимость более тесной связи между теорией и практикой;

— устранение сезонного характера обучения учащихся;

— действенные приемы формирования и закрепления практических трудовых навыков у учащихся.

CONCLUSIONS PRÉLIMINAIRES PORTANT SUR L'INSTRUCTION EN PRODUCTION DES ÉLÈVES DU SECTEUR HORTICOLE ET VITICOLE

(Résumé)

À partir des recherches effectuées sur la manière d'organiser l'instruction pratique en production des élèves de l'enseignement agricole, l'auteur s'occupe, dans cet article, des problèmes suivants:

— la nécessité d'établir un nouveau système d'instruction pratique en production des élèves, en alternant journellement la théorie et la pratique ;

— l'efficacité de l'instruction pratique des élèves dans la production agricole par des enseignants spécialistes (professeurs, ingénieurs et techniciens) ;

— l'importance de l'organisation dans les brigades de travail selon le critérium de l'âge ;

— aspects methodologiques de l'instruction pratique.

L'auteur présente les résultats obtenus à l'école expérimentale de Valea Călugărească ainsi qu'à l'école de contrôle de Pietroasele.

Voici les conclusions préliminaires auxquelles ont abouti les résultats obtenus : a) nécessité d'établir une liaison plus étroite entre la théorie et la pratique ; b) nécessité d'éviter le caractère saisonnier de l'instruction des élèves ; c) nécessité de trouver des procédés efficaces afin de former et consolider les habitudes de travail pratique chez les élèves.

ASPECTE EDUCATIVE IN PRESA ROMÎNEASCĂ PENTRU COPII DINTRE CELE DOUĂ RĂZBOAIE MONDIALE

TIA MUREŞ
Cercetător principal
la Institutul de ştiinţe pedagogice

Învăţătura marxist-leninistă ne dezvăluie adevărul că numai prin valorificarea a tot ceea ce a fost mai înaintat în cultura aparţinînd trecutului se poate construi cultura de tip nou. Dezvoltarea interesului pentru cunoaşterea tezaurului de tradiţii revoluţionare constituie o resursă puternică de educaţie a tinerei generaţii în spiritul patriotismului socialist.

„Învăţătorii şi profesorii trebuie să cultive mîndria naţională pentru tradiţiile revoluţionare progresiste ale poporului nostru", a spus tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej în cuvîntarea sa rostită la Congresul Învăţătorilor din 1952.

Pentru a îndeplini această importantă sarcină, cadrele didactice trebuie să studieze temeinic tradiţiile culturale şi revoluţionare ale poporului nostru, trebuie să se pătrundă de ideea că munca actuală de educaţie în spirit comunist se bazează pe activitatea educativă revoluţionară, pe opera de educaţie în spirit înaintat dusă de partid sau sub influenţa partidului în trecutul de luptă al clasei muncitoare. Pentru aceasta este nevoie să se cunoască toate aspectele activităţii educative în spirit înaintat, activitate care se poate reliefa clar numai încadrîndu-se în conţinutul ideologic al vremii, aşa cum s-a desfăşurat ea în lupta cu morala putredă burgheză, cu influenţele educative retrograde, cu educaţia puternic reacţionară, pusă în slujba regimului burghezo-moşieresc.

În întunecatele vremuri ale regimului burghezo-moşieresc, cînd educaţia reacţionară era predominantă în formele de educaţie proprii statului capitalist, sarcina de a lumina tineretul, de a-l educa în spirit progresist revenea în întregime Partidului Comunist din Romînia şi organizaţiilor revoluţionare de tineret conduse de către partid.

Pentru realizarea acestei măreţe sarcini, în acele împrejurări, presa constituia un mijloc cît se poate de însemnat.

Cercetarea numeroaselor materiale publicate în presa îndrumată de partid dintre cele două războaie mondiale ne-a dezvăluit un articol publicat în acei ani, sub titlul „O făclie s-a aprins", sub semnătura lui Ilie Pintilie [1],

[1] „Tinerimea muncitoare C.F.R.", 1932, Galaţi.

articol care reliefează cu o deosebită claritate importanța periodicelor apărute sub îndrumarea partidului și adresate tineretului muncitor, în condițiile statului capitalist.

„La apariția «Tinerimii muncitoare C.F.R.» — scrie Ilie Pintilie — nu avem decît a ne manifesta cu cuvinte de bucurie și laudă la adresa acelora care înțeleg lipsa mijloacelor de luminare și cultură sănătoasă pentru tineret. Și cu atît mai îmbucurător, cu cît aceia ce au luat această inițiativă sînt dintre cei ce stau

«Pe bănci de lemn în scunda tavernă mohorîtă
Unde pătrunde ziua printre ferești murdare».

Și dacă cărturarii și intelectualii vremurilor noastre nu înțeleg de a veni în mijlocul nostru, de a ne împărtăși și nouă celor «săraci cu duhul» din binefacerile științei și culturii întocmai cum în antichitate făceau filozofii greci, coborîndu-se în piețele publice pentru a instrui tineretul. Și dacă pentru d-lor oameni ca Socrate și Diogen nu trec decît niște sminti ți, atunci nu ne rămîne decît ca prin propriile noastre mijloace și puteri să ne ridicăm acolo unde vremurile o cer. I. Pintilie-Iași."

Este știut că după înființarea P.C.R. (1921) și apoi a U.T.C. (1922) pînă la 23 August 1944 au apărut o serie de reviste legale și ilegale, menite să facă educația revoluționară a maselor muncitoare și țărănești, a tinerilor din fabrici și de pe ogoare și a tineretului studențesc. Se știe, de asemenea, că în aceste reviste s-au publicat și materiale adresate copiilor, respectiv ucenicilor și elevilor de toate vîrstele.

Acest fapt ni-l confirmă de altfel și indexul bibliografic selectiv „Învățămîntul în presa progresistă și de partid", [1] index care ne semnalează, sub formă de bibliografie, pe lîngă un număr mare de materiale adresîndu-se cadrelor de specialitate, tineretului studențesc, maselor de tineri în general și unele materiale scrise pentru copii.

Am stabilit deci ca prim obiectiv al cercetării noastre *urmărirea și analizarea unor materiale din presa progresistă și de partid* scrise pentru copii sau accesibile copiilor și reliefarea scopurilor educative pe care le-au avut în direcția deșteptării la copii a conștiinței de clasă și a educării lor în spirit revoluționar.

Se cuvine să precizăm aici că numeroasele materiale din cuprinsul presei progresiste și de partid scrise pentru tineretul trecut de vîrsta școlară, materiale de natură să ridice probleme speciale, deosebit de interesante, nu au constituit obiectul cercetării noastre. Fixîndu-ne drept temă de cercetare presa adresată copiilor în perioada dintre cele două războaie, am avut în schimb nevoie să studiem, în afara publicațiilor îndrumate de partid, întreaga presă pentru copii a vremii.

După cum a reieșit din materialul cercetat, între primul și al doilea război mondial au apărut la noi în țară, în Capitală și provincie, peste 60 de publicații periodice pentru copii.

---

[1] Index redactat sub îndrumarea Institutului de științe pedagogice de către Constantin Dinu și Leontina Gartenberg, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1961.

Cea mai mare parte dintre aceste publicații avea la bază, cum era și firesc în condițiile statului capitalist, obiective educative de natură să completeze educația pe care o primeau copiii în școala de tip vechi și în familia burgheză.

Oare au izbutit să pătrundă în presa oficială a vremii și materiale adresate copiilor, materiale conținînd idei înaintate, scopuri educative pozitive?

Bazîndu-ne pe fapte, ca: 1) creșterea influenței mișcării muncitorești asupra maselor celor ce muncesc și a maselor de tineri la noi în țară în perioada de avînt revoluționar, care a urmat Marii Revoluții Socialiste din Octombrie; 2) grija P.C.R., a U.T.C. și a tuturor organizațiilor de tineret conduse de partid pentru educația copiilor și 3) existența scriitorilor cu vederi progresiste, care scriau pentru copii și ale căror scrieri izbuteau uneori să-și facă loc în publicațiile legale adresate copiilor de-a lungul acelei perioade — am ajuns la convingerea că întrebarea noastră trebuie să primească un răspuns afirmativ.

Al doilea obiectiv al cercetării întreprinse a fost *căutarea materialelor cu conținut pozitiv în publicațiile adresate copiilor între cele două războaie mondiale și studierea lor*, spre a putea stabili cum și în ce măsură izbutesc ele să combată educația reacționară care se primea atunci în școală, în familie, în presa burgheză pentru copii.

În acest scop a fost necesar să cercetăm obiectivele educative înaintate din presa romînească adresată copiilor între cele două războaie mondiale, nu izolat de scopurile educației retrograde, oglindite în presa burgheză pentru copii, ci în lupta lor cu aceste scopuri.

Articolul de față constituie o parte a unui studiu mai amplu în care, încluzîndu-se toate rezultatele obținute în cercetarea noastră, se insistă atît asupra analizării materialelor cu conținut pozitiv, cît și asupra demascării miezului profund reacționar propriu unor materiale din presa burgheză pentru copii a vremii.

Deoarece problema presei adresate copiilor între primul și al doilea război mondial nu a fost tratată pînă acum, documentarea pentru acest articol ca și pentru întregul studiu a fost făcută pe baza cercetării colecțiilor de publicații destinate copiilor, apărute în perioada respectivă și care se află la Biblioteca Academiei R.P.R. De asemenea, au fost cercetate materiale din presa ilegală pentru tineret, păstrate la Institutul de istorie a P.M.R.

Ținînd seama tocmai de faptul că terenul cercetării de față nu a fost încă explorat, ne-am fixat ca scop să prezentăm o viziune de ansamblu asupra problemei, spre a reliefa importanța ei pentru realizarea unui studiu cît mai amplu și mai aprofundat privind istoria pedagogiei romînești între cele două războaie mondiale. Urmează ca pe viitor fiecare problemă semnalată de noi aici ca fiind deosebit de importantă să alcătuiască obiectul unei cercetări speciale.

★

Îndată după înființarea Uniunii Tineretului Comunist se tipărește la București organul său central, ziarul „Tînărul leninist", care apare din 1924 pînă în 1936.

Fiind, printre altele, un puternic izvor de propagandă pentru organizația de pionieri, „Tînărul leninist" dădea copiilor din țara noastră date informative cu privire la pionierii sovietici. În numărul 12 din mai 1927, de pildă, găsim articolul intitulat: „Mișcarea copiilor din U.R.S.S.", în care se arată că mișcarea comunistă a copiilor din Uniunea Sovietică obține din ce în ce mai multe succese în munca educativă și de participare la construirea socialismului. Se reliefează, de asemenea, că legăturile pionierilor sovietici cu pionierii din țările capitaliste devin tot mai puternice. Articolul se încheie astfel: „Mișcarea copiilor dărîmă treptat obstacolele care stau în calea dezvoltării ei". Asemenea materiale au avut un rol deosebit de important în închegarea organizațiilor ilegale de pionieri la noi în țară.

Știm că între anii 1923—1929, pînă la criza economică, în țara noastră a existat o perioadă de stabilizare relativă a capitalismului, în care timp se intensifică exploatarea, se inițiază și se organizează de către partid numeroase acțiuni greviste, se întărește mișcarea muncitorească din punct de vedere ideologic și organizatoric, iar influența ei în rîndurile maselor largi ale tineretului crește. În consecință, izbutesc să-și facă loc, pe cale legală, unele publicații îndrumate de partid. Așa se explică apariția în 1924 a ziarului „Tineretul muncitor", în ale cărui pagini găsim și material adresat copiilor.

Chiar articolul introductiv al primului număr începe astfel: „Reușim în sfîrșit să apărem. Apărem după sforțări de luni de zile, trecînd peste toate piedicile ce ni s-au pus în cale"; scopul educativ al ziarului este limpede definit: „A-i scoate din bezna întunericului în care se găsesc, a le risipi toate minciunile și toate învățăturile greșite, pe care le-au căpătat în școală și în biserica burgheză, de la burghezia dornică de a-i ține în veci în neștiință și în întuneric, pentru a putea astfel profita cît mai mult de pe urma muncii lor" [1].

Într-adevăr; preocuparea de a deștepta conștiința de clasă a tinerilor muncitori și a ucenicilor prin demascarea falselor idei pe care încercau să le infiltreze școala burgheză și biserica cu privire la cauza mizeriei celor asupriți se vădește în tot cuprinsul acestui ziar.

Astfel, în al treilea număr al ziarului apare articolul cu titlul: „De ce?", în care se spune: „Tineri muncitori, ucenici din fabrici și ateliere, voi care din cea mai fragedă vîrstă — începînd de la 9—10 ani — sînteți robiți muncii istovitoare zi de zi, bătuți și înjurați, fără a avea în schimb nici cel puțin bucata de pîine cu care să vă astîmpărați foamea, nici zdrențe care să vă acopere goliciunea trupului sau ghete care iarna să vă apere picioarele de degerat, întrebatu-v-ați vreodată care-i pricina suferințelor voastre?

Profesorul în școală, popa în biserică v-a învățat să plecați capul căci... așa-i lumea lăsată de dumnezeu.

Da, fraților, îndopați cu astfel de minciuni nu-i de mirare că mintea voastră stă în loc și nu poate pricepe adevărul, căci nimeni nu s-a îngrijit ca să vi-l arate".

[1] „Tineretul muncitor", nr. 1/1924

La întrebarea: de ce?, pusă ca titlu articolului, autorul răspunde: „...Ca să stoarcă din noi și ultimele picături de vlagă, să ne transforme din ființe omenești în simple mașini automate, care nu au alt scop decît a înmulți mereu averea stăpînilor".

Viața în școala burgheză, viață de natură să spulbere, prin specificul ei, visurile cele mai frumoase ale copiilor celor exploatați, este descrisă la rubrica „Pagini de literatură" din același număr al ziarului, în care se reproduce povestirea „Copilul" de Traian Demetrescu.

Se vorbește acolo despre copilul unui muncitor care așteaptă cu nerăbdare ziua cînd va păși pentru prima oară pragul școlii. Fiul acelui muncitor își imaginează viața de școală în culorile cele mai trandafirii. Vremea mult așteptată sosește, dar copilul este crunt dezamăgit. Chiar din prima zi i se face o dureroasă nedreptate în conflictul survenit între el și un copil bogat; și „ce poeme de fericire știu să-și imagineze umiliții!" — încheie autorul cu amărăciune.

Cititorii „Tineretului muncitor" au învățat din paginile ziarului să urască războiul, au cunoscut exemplul copiilor și tineretului din alte țări, care luptau organizat pentru apărarea păcii. În nr. 2 (anul I) al ziarului, găsim articolul intitulat „Micii școlari cehoslovaci contra războiului", în care se arată că în Cehoslovacia 250 000 de școlari între 12—15 ani au protestat energic împotriva unui nou război și au cerut guvernului să facă tot ce-i stă în putință, pentru a se împotrivi războiului și a menține cu orice preț pacea. „Mișcătoarea manifestație pentru pace a școlarilor cehoslovaci nu poate rămîne izolată", se sugerează în încheierea acestui articol.

Sărbătorirea zilei de 1 Mai este, de asemenea, pentru „Tineretul muncitor" prilej de educație revoluționară a cititorilor săi. Cu această ocazie, în primul său număr, în articolul „1 Mai — sărbătoarea muncii", se scrie: „Care muncitor, de la ucenicul de 6—7 ani, pînă la bătrînul încărcat de ani și gîrbovit de muncă, nu a auzit cel puțin o dată rostindu-se aceste cuvinte, nu s-a simțit pătruns de o neînțeleasă emoție, de un suflu de viață și nu a tresărit sub voința de a-și croi o soartă mai bună și a scăpa de apăsarea în care se află?"

Tot în același număr se reproduc cunoscutele versuri ale lui Traian Demetrescu închinate zilei de 1 Mai, versuri în care poetul prevede un viitor luminos, cînd imnurile ce se vor înălța de ziua muncii vor exprima fericirea de a trăi liber.

Remarcăm în ziarul „Tineretul muncitor" rubrica „Din viața ucenicilor" (în nr. 2 despre ucenicii tipografi, în nr. 3 despre ucenicii cizmari). Aici li se arată ucenicilor că există o singură cale prin care ei pot scăpa de traiul mizer pe care îl duc: lupta tineretului muncitor sub conducerea P.C.R., pentru dărîmarea orînduirii burgheze. Se anunță apoi că în numerele următoare se va descrie viața grea dusă de ucenicii celorlalte bresle. Dar cum era și firesc, un ziar legal cu asemenea conținut nu putea fi îngăduit multă vreme de statul burghez, așa încît numai după tipărirea a trei numere ziarul „Tineretul muncitor" își încetează apariția.

În anul 1929, cînd are loc la Timișoara Congresul Sindicatelor Unitare care cheamă la luptă masele proletare pentru ieșirea revoluționară din

criza economică, apare „Tînărul muncitor", organ central al Secțiunilor de tineret de pe lîngă sindicatele unitare. În paginile acestuia au fost găsite, pe lîngă materiale scrise pentru tineret, și rînduri adresate ucenicilor.

Astfel, în numărul 2 din 1930, remarcăm îndemnul : „Tot mai oțeliți, tot mai revoluționari să ne închegăm rîndurile sub conducerea Partidului Comunist și a Uniunii Tineretului Comunist și să izbim cu toată puterea noastră de clasă în întocmirea burgheziei pînă o vom sfărîma". În cadrul rubricii „Din Romînia capitalistă", ziarul se ocupă mult de grevele ucenicilor.

Se spune acolo, printre altele, că la Școala industrială nr. 8 urmează 150—200 de ucenici. Orele de școală încep la 6 seara și se termină la 9 jumătate, iar dimineața la ora 5 ucenicii trebuie să fie sculați. Se arată apoi că, deși adormitul pe bancă, venirea la școală cu lecțiile nefăcute și absentarea constituie o urmare a acestei stări de fapt, totuși, pentru asemenea abateri ucenicii sînt bătuți și amendați cu sume mari de bani. Patronii au tot interesul să nu le lase timp liber ucenicilor, pentru ca să nu aibă vreme să se informeze în legătură cu mișcarea muncitorească. Se arată că o situație asemănătoare era și în alte școli de ucenici. De aceea, articolele conțin îndemn la organizare, la luptă împotriva bătăilor în școală și în fabrici.

Interesante sînt rîndurile de la această rubrică în care se salută greva de la Lemaître, în cadrul căreia ucenicii au avut o purtare demnă de toată lauda : „...Din primul moment ei s-au solidarizat cu greviștii vîrstnici și cu toate amenințările, cu toate presiunile făcute asupra lor, n-au intrat la lucru..." Ziarul cere ucenicilor din celelalte fabrici să urmeze exemplul ucenicilor de la Lemaître, să sprijine lupta tovarășilor lor de acolo, să organizeze greve de solidaritate, să participe la întrunirile în fabrici și la demonstrațiile pentru izbînda greviștilor. „Nici o jertfă nu-i prea mult! " — sună îndemnul de încheiere.

De o deosebită însemnătate este faptul că din rîndurile acestui ziar tinerii muncitori și alături de ei ucenicii află despre Uniunea Sovietică, despre mărețele realizări de acolo, despre noua atitudine față de muncă, proprie oamenilor care construiesc o societate liberă de exploatare.

Articolul intitulat „Din Uniunea Sovietică" vorbește despre organizarea brigăzilor de muncă în cadrul întrecerilor socialiste, arătîndu-se că în brigadă intră : „...cine vrea să fie pildă de muncă socialistă, cine își opintește mintea ca să îndrepte mașinile, să îmbunătățească munca, să ridice producția, să sporească salariul, să îmbunătățească sistemul de muncă".[1]

Dar nici acest ziar legal adresat tineretului muncitor și ucenicilor nu avea să vadă prea multă vreme lumina tiparului. Dintre numerele apărute multe s-au pierdut și lipsesc din colecția „Tînărul muncitor", aflată la Biblioteca Academiei R.P.R., unde se găsesc numai șase numere din anul II (1930).

Dacă în anii de fascizare a țării și în timpul dictaturii regale, sub regimul de teroare legionaro-antonescian, cuvîntul adevărului n-a putut

[1] „Tînărul muncitor", Anul II, nr. 2.

răzbate în publicațiile legale adresate copiilor și tineretului, apare în schimb în acea vreme o presă ilegală, menită să deștepte conștiința fiilor celor ce muncesc și să le îndrepte pașii pe calea revoluției.

Astfel, în primăvara anului 1932 grupuri de elevi ieșeni, la lumina slabă a unui opaiț, cu ușile și ferestrele ferecate, cu suflarea întretăiată de emoție, aflau din paginile „Școlarului leninist", organul Comitetului Uniunii Tineretului Comunist din Iași, scopul pentru care apărea acest ziar.

„Dragi tovarăși, elevi și eleve — scria acolo cu litere de mînă — ziarul nostru apare în timpul desfășurării celei mai ascuțite crize pe care a cunoscut-o societatea capitalistă. Vedem zilnic cum porțile fabricilor se închid, milioane de muncitori și țărani sînt aruncați pe străzi în prada foametei și a mizeriei..."

Se arată apoi în articol că elevii sînt siliți să plătească taxe mari, drumul spre studiile superioare fiindu-le închis, că singurul mijloc prin care ei își pot impune interesele este de a se grupa în jurul «Școlarului roșu» și a duce lupta pentru următoarele revendicări contra taxelor mari; contra traficului de către profesori cu manuale; contra fascizării tineretului în școli; pentru întreținerea elevilor săraci în mod gratuit; pentru libertatea de asociere a elevilor săraci; pentru apărarea Uniunii Sovietice, singura țară unde școala este a tuturor.

Interesante sînt și rîndurile din paginile aceluiași număr al „Școlarului leninist", în care se demască adevăratul conținut al falselor sărbători naționale și în legătură cu aceasta se dezvăluie caracterul patriotard al educației primite în școala burgheză: „Ziarul nostru apare tocmai cînd se apropie ziua de 10 Mai. Nouă, profesorii ne-au explicat însemnătatea istorică a acestei zile în frazele cele mai demagogice, fără a ne arăta consecințele pentru muncitori și țărani. Să nu uitați că proclamarea Rominiei Mari s-a făcut cu prețul vieții a mii de muncitori și țărani care au luptat împotriva burgheziei din țările lor proprii".

Asemenea organe ale organizațiilor locale de elevi, conduse de U.T.C., au apărut în diferite regiuni ale țării. Poliția a căutat prin toate mijloacele să le oprească. Astfel, chiar unul din cele două exemplare ale „Școlarului leninist", din mai 1932, aflate în arhiva Institutului de Istorie a P.M.R., poartă într-un colț ștampila inspectoratului regional de poliție — Iași.

Din același an, 1932, găsim cîteva numere ale „Tînărului leninist", care, așa cum am arătat mai sus, apărea la București între anii 1924—1936.

Multe din materialele aflate în aceste numere demască cercetășia ca mijloc de înșelare a copiilor celor ce muncesc, ca mijloc de formare a unei tinere generații în slujba capitaliștilor și îi îndeamnă pe elevi și pe ucenici să lupte pentru revendicările lor, împotriva cercetășiei, împotriva fascizării și militarizării tineretului muncitor.

Un asemenea conținut are, de pildă, articolul „Jos cercetășia!", tipărit în numărul din mai 1932 și articolul „Școala în slujba burgheziei", din august 1932, care se încheie cu următoarele îndemnuri: „Ucenici! Luptați pentru două rînduri de haine de muncă pe an, contra prigoanei pedagogilor!... Toți luptați contra închiderii școlii... Contra instrucției preregimen-

tare, contra cercetășiei, contra pregătirilor de război antisovietice! Jos taxele școlare! Afară cu militarii din școli!"

Interesant este și articolul apărut în numărul din septembrie 1934 al aceluiași ziar, avînd ca titlu: „Fascizarea și militarizarea tinerilor muncitori din întreprinderile mari ale Bucureștiului se întărește" și subtitlul: „Burghezia ar vrea să îmbrace în uniforme ucenicii de la C.F.R. — Atelierele Griviția". După ce arată că fascizarea și militarizarea tineretului n-au luat nicăieri un astfel de ritm ca în întreprinderile de război și, în primul rînd, la C.F.R., articolul descrie traiul chinuit al ucenicilor C.F.R.-iști în cămin, unde, sub lozinca falsei iubiri de patrie, ei sînt maltratați în tot felul: nu pot ieși din cămin, sînt încolonați în rînduri militare, n-au duminicile decît 3—4 ore libere, restul timpului fiind obligați să și-l petreacă întîi la instrucția cercetășească, apoi la biserică, pentru a asculta rugăciuni și conferințe fascisto-militare ale popilor.

Pedagogii lor, slugi ale capitaliștilor, îi acuzau de indisciplină, înțelegînd prin aceasta că ei protestează împotriva regimului cazon. Pe lîngă toate acestea, voiau să mai introducă și uniformele cercetășești.

„Tineri muncitori! — sună în încheiere apelul făcut de ziar — Împiedicați încercările de fascizare și militarizare! Refuzați în masă participarea la instrucția militară! Nu luați parte la conferințele războinice ale ofițerilor și popilor!

Înainte la luptă!"

Cele mai multe articole din presa ilegală de partid, apărute în acei ani și adresate tineretului, cheamă la protest împotriva militarizării maselor de copii și tineri, împotriva premilităriei și a cercetășiei. În paginile ziarului „Scînteia" se găseau adesea îndemnuri de acest fel adresate copiilor de muncitori. Așa este, de pildă, articolul apărut în „Scînteia" din iulie 1935, care, arătînd că cercetășia este impusă forțat ucenicilor din marile întreprinderi și elevilor, îndemnînd la luptă împotriva acestei organizații, dă exemplul cîtorva licee din Capitală în care grupe de elevi au refuzat să se supună ordinelor unor instructori militari, manifestîndu-și astfel în chip curajos atitudinea netă contra organizațiilor fasciste.

De remarcat este faptul că, printre materialele pentru copii apărute în presa ilegală adresată tineretului, găsim, pe lîngă articolele și manifestele care educau tineretul în spiritul luptei îndîrjite împotriva fascizării, și material beletristic cu astfel de conținut.

Așa, de pildă, în „Tînărul leninist" din mai 1932 apare o istorioară neiscălită, avînd titlul „Pionierul" și subtitlul „Poveste pentru copiii de muncitori", în care este vorba despre un ucenic, pe nume Nicu, devenit cercetaș din ordinul unui ofițer sosit într-o zi pe neașteptate la patronul atelierului unde lucra. În acea noapte Nicu avu un vis ciudat: se făcea că pe lîngă el trece un șir de lucrători semănînd toți la chip cu tatăl său. Lucrătorii îi strigau: „Ești sluga ofițerilor și a fabricanților!" Pe urmă, tabloul din vis se schimbă: acum Nicu se afla pe front, fiind împușcat și gata să moară, iar din spate auzea rîsul batjocoritor al patronului și al ofițerului care l-a făcut cercetaș. Dar în zare se iviră ca prin farmec o mulțime de copii cu cravate roșii. Erau pionierii care-l chemau fluturînd din mîini. Însănătoșit, Nicu se îndreaptă spre ei. Nu se va lăsa pradă în ghiarele cercetășiei.

În diametrală opoziție cu influențele scepticismului și dezgustului de viață, exercitate puternic asupra adolescenților de către literatura și presa decadentă, mai ales în ultimul deceniu din preajma celui de-al doilea război mondial, presa îndrumată de partid educă tinerele vlăstare ale poporului în spiritul încrederii în viață, în știință, într-un viitor luminos, cînd oamenii muncii, descătușați pentru totdeauna de lanțurile exploatării, vor ajunge să stăpînească întreaga natură.

În „Tinerimea muncitoare C.F.R., Galați", în primul număr al anului 1932, an în care acest ziar este îndrumat de P.C.R., apare un articol cu titlul „Telefonie fără fir" și subtitlul „O nouă minune realizată de Marconi", în care se spune:

„Ce ne va aduce viitorul? Să fim optimiști: Viitorul va fi al științei"... Oamenii fericiți ai viitorului vor călători cu avionul și vor asculta concerte din toate depărtările planetei... Din sclav al naturii, omul devine stăpînul ei; de la înălțimea inteligenței sale tronează deasupra legilor universului, sfidînd spațiul și timpul, înfrîngînd gravitatea, răpind focul din cer și învingînd fulgerele lui!"

Inspirînd încrederea în știință, asemenea articole au avut menirea de a-i face pe adolescenți să-și pună întrebări de natură să-i ducă la formarea unei concepții ateist-științifice despre lume și viață.

Din materialele adresate copiilor și cuprinse în presa de partid apărută între cele două războaie mondiale se desprinde, de asemenea, preocuparea de a forma la fiii celor ce muncesc asemenea trăsături înalte de caracter, ca: dîrzenia în lupta revoluționară, eroismul, hotărîrea de a-și jertfi la nevoie și viața pentru cauza clasei muncitoare. În acest scop, se aduce în repetate rînduri, ca un far luminos, exemplul tinerilor eroi sovietici. Așa de pildă, un articol din „Tînărul leninist" (luna septembrie, 1934), în care se vorbește despre lupta ilegală a comsomoliștilor din Ucraina, în perioada prerevoluționară, amintește de dîrzenia și romantismul revoluționar cu care ei organizau celule clandestine, împrăștiau manifeste.

„Și atît de puternic fu spiritul revoluționar — se scria în acest articol — atît de vie ardea încrederea în revoluție și atît de nemărginit fu devotamentul către ideea comunismului, că viața tineretului nu putu fi frîntă, nici de schingiuiri, nici de împușcături!"

Cu atît mai puternic izbutește să contureze acest articol dorința tinerilor sovietici de a lupta pentru victoria finală a comunismului cu prețul vieții, cu cît această trăsătură de caracter este arătată în împletirea ei firească cu dragostea aprinsă de viață și cu durerea de a renunța la zilele fericite ale viitorului. „Cînd vei fi liber, dă salutări soarelui; cînd vei cumpăra primele flori de primăvară, amintește-ți de mine... Curînd, curînd, va răsufla liberă toată Ucraina și va începe munca vie, conștientă. Păcat că nu vom putea și noi lua parte la ea". Acestea sînt ultimele cuvinte ale tinerei comsomoliste ucrainene condamnată la moarte, Dora Liubarskaia, cuvinte redate în același articol.

Pornind, cu riscul vieții, pe străzile orașelor întunecate de camuflaj ca să lipească afișe pe zidurile caselor și să răspîndească manifeste prin cartierele muncitorești, uteciștii noștri aveau desigur în gînd ecourile puternice ale rîndurilor citite în presa scrisă pentru ei sub îndrumarea partidului.

★

Se știe că în primele decenii ale secolului al XX-lea a luat amploare la noi în țară o luptă de opinii între reprezentanții culturii înaintate și cei ai culturii retrograde, puse în slujba regimului burghezo-moșieresc. Tot în acei ani s-au manifestat o serie de scriitori progresiști, reprezentanți ai realismului critic, printre care se numărau și marii noștri clasici : George Coșbuc, Alexandru Vlahuță și Barbu Delavrancea.

Sub influența mișcării muncitorești care a luat avînt după Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, o mînă de intelectuali înaintați din rîndurile burgheziei s-au declarat împotriva unui nou război, contra corupției politice și a naționalismului șovin, pentru pace și democrație.

Unul dintre reprezentanții de frunte ai acestor intelectuali înaintați a fost C. G. Costa-Foru, care, în afară de periodicul „Părerile unor spectatori" (1912—1913), elaborează între anii 1913—1922 și o publicație pentru copii, intitulată „Revista copiilor și a tinerimii".

Militînd pentru o serie de idei larg democratice, idei care s-au oglindit puternic în paginile „Revistei copiilor și a tinerimii", C. G. Costa-Foru se situează inițial pe pozițiile realiștilor critici.

Astfel, chiar în primul număr al revistei, adresîndu-se părinților printr-un cuvînt introductiv, Costa-Foru își arată încrederea în capacitatea poporului nostru de a-și crea o cultură națională valoroasă.

„Sîntem părinți ca și dv. — spune el — ne iubim copiii și ne-am gîndit să le dăm să citească o revistă scrisă în limba lor, cu o înfățișare și mai ales cu un conținut egal celui ce ar găsi în revistele străine" (nr. 1/1913).

Exprimîndu-și deseori în revistă avînturile sale umanitariste, Costa-Foru se declară împotriva tendințelor naționalist-șovine. În numărul din 30 decembrie 1920, de exemplu, el scrie printre altele : „Nu trebuie să urîm alte meleaguri, alte neamuri și alte popoare. Ura duce la război, dragostea la pace și înfrățire".

Între anii 1919—1922, adresîndu-se uneori părinților, alteori copiilor, Costa-Foru relevă în revista sa o serie de idei pedagogice prețioase care ar merita să alcătuiască obiectul unui studiu special. Menționăm cîteva dintre cele mai interesante :

„Educație sau instrucție ? — se întreabă Costa-Foru și răspunde tot el : și una și alta, căci instrucția fără educație este, cum s-ar zice în limbajul figurat al poporului nostru «brînză bună în burduf de cîine», adică ceva nefolositor, o utilitate distrusă, o curată pagubă" (nr. 49/13 decembrie 1919).

C. G. Costa-Foru subliniază rolul părinților în educația copiilor, vorbind despre însemnătatea exemplului personal al părinților în formarea caracterului la copii.

Interesantă ni se pare atitudinea sa împotriva unor aspecte ale educației specific burgheze. Așa, de pildă, în numărul revistei din 19 decembrie 1920 își arată indignarea că de la o vreme calificative ca „șmecher" și „hoț" încep să fie folosite mai mult drept laudă, fiind confundate cu calificativul „deștept". Dînd în acest fel un semnal de alarmă, Costa-Foru arată că, înțelese în acest fel, aceste noțiuni, reprezentînd trăsături negative de caracter, proprii acelora care se descurcă în viață prin înșelăciune, riscă să-și piardă cu vremea adevărata lor semnificație.

Într-un alt număr al revistei (nr. 33/1920), anunțînd cu o subtilă ironie că se pregătește să țină o conferință despre „politețe", în locul unei presupuse „cucoane din lumea mare", C. G. Costa-Foru spune printre altele: „Iubind adevărul, eu am simțit totdeauna o instinctivă repulsie contra minciunilor izvorîte din politețe". Atitudinea de totală dezaprobare pe care o ia Costa-Foru față de complimentele mincinoase, de formulele fals politicoase, față de minciuna convențională în general, se vădește și în alte pagini ale revistei sale. Dezvăluind fondul real al „politeței", născută din interese meschine și din ipocrizie, el arată că „adevărata politețe ne-o dă bunătatea firii, simțul dreptății, intuiția propriei noastre libertăți și a hotarului peste care trecînd, încălcăm libertatea aproapelui"... (nr. 28/1920).

Deci, atitudinea de politețe, pe care Costa-Foru vrea să o insufle micilor săi cititori, este aceea bazată pe încrederea în forțele proprii, pe respectul față de oameni, față de libertatea lor, pe sentimentul onoarei, pe cinste și sinceritate. „Să fim politicoși, dar cu demnitate, cu sinceritate, fără servilism și prefăcătorie" — recomandă el copiilor (nr. 28/1920).

Vorbind despre interesanta figură a lui C. G. Costa-Foru, așa cum se desprinde ea din paginile „Revistei copiilor și a tinerimii", trebuie să subliniem totodată caracterul limitat al atitudinii lui democratice. Lipsit de concepția științifică, materialist-dialectică despre viață, el nu s-a situat pe o poziție revoluționară, așa încît educația pe care o face copiilor în paginile revistei sale este departe de a arăta tinerelor vlăstare ale celor asupriți calea spre făurirea unei lumi drepte, în care să dispară nedreptatea socială, cale care nu poate fi alta decît revoluția proletară.

La „Revista copiilor și a tinerimii" colaborează, mai ales între 1915—1920, un număr de scriitori talentați, cu vederi progresiste, de aceea apare în revistă un material beletristic de calitate (opere originale și traduceri), avînd un conținut educativ pozitiv. Astfel, demnă de semnalat este povestirea „La dude", în care cunoscutul nostru scriitor realist, militant în mișcarea muncitorească, Ion Pas, evocă momente din lumea maidanului bucureștean la sfîrșitul secolului trecut, lume plină de necazuri, lipsuri și umilințe în care el și-a petrecut copilăria.

Pe aceeași linie se cuvine să semnalăm poezia lui Victor Ion Popa „Pastel", din numărul 43/1919 al revistei, în care găsim strofe ca aceasta:

„Merg copii și merg părinții
Îi urmează pașnic cîinii,
Iar deasupra-și bate dinții
Glasul surd al suferinții,
Glasul pîinii".

Se întîlnesc în revistă o serie de basme din folclorul universal, printre care și „Katia", poveste populară rusă (nr. 40/1919). Elena Farago, scriitoare de talent, exprimînd uneori vederi mai radicale, în ciuda formației sale, tradiționaliste, scrie pentru revistă povestiri și traduceri în cîteva numere consecutive (nr. 10—24/1919) izbutita feerie a lui Maeterlink „Pasărea albastră".

Trebuie să arătăm însă că nu rareori Costa-Foru lasă să semneze în revista sa și o serie de scriitori reacționari, printre care Ludovic Daoș și Mircea Dem. Rădulescu, ale căror scrieri exprimă un puternic naționalism șovin.

Este de semnalat, totuși, că „Revista copiilor și a tinerimii", conținînd într-o măsură însemnată material beletristic realist, cu un conținut adînc uman și, reflectînd în multe din paginile ei ideile înaintate ale vremii, poate constitui ea însăși, de la un capăt la altul al colecției, un interesant teren de cercetare.

În a doua etapă a perioadei dintre cele două războaie mondiale, în condițiile ascuțirii contradicțiilor societății capitaliste la noi în țară, s-au ivit atît în Capitală cît și în provincie o serie de reviste adresate mai ales odraslelor burgheziei și care au servit, în general, o hrană sufletească dulceagă, de un gust îndoielnic, menită să infiltreze morala putred burgheză, spiritul mistico-filantropic, naționalismul, disprețul profund față de clasele sociale „inferioare" și credința în existența veșnică a lumii capitaliste și a monarhiei.

Dintre aceste reviste, unele avînd o existență mai scurtă, altele mai îndelungată, amintim următoarele: „Lumea copiilor" (București, 1922—1939), „Distracția copiilor" (1923), „Lumea pentru copii" (supliment la cotidianul „Lumea din Iași", 1924), „Cartea copiilor" (publicație săptămînală pentru copii si tineret, București, 1924), „Luminița" (revista copiilor brăileni, 1935—1939), „Licurici" (publicație pentru copii și tineret, Tîrgu-Mureș, 1938), „Lumina copiilor" (București, 1936—1938), „Curentul pentru copii și tineret" (București, 1939).

Dar chiar și în aceste reviste izbutesc să pătrundă, uneori, materiale valoroase din punct de vedere literar, al căror conținut are, nu întîmplător, o coloratură progresistă. Astfel, în numărul 3 din 1935 al revistei „Pentru tine puiule", apărută între anii 1935—1936 ca supliment gratuit la ziarul monden „Pentru dumneavoastră doamnă", găsim poezia Otiliei Cazimir, redînd cu multă gingășie gîndurile curate și modeste ale unui copil nevoiaș, care, în loc de căluț, tobă și soldați de plumb, dorește să capete în dar de la Moș Crăciun lemne pentru sobă:

„Că e frig la noi în casă
Și măicuța-i friguroasă,
Iar lui Dan cel mititel
Care doarme-n copăiță,
Să-i aduci un covrigel,
Sărut mîna, Niculiță".

În aceeași revistă (nr. 4, 5/1936) se strecoară, în numărul de Crăciun al anului 1936, o povestire a lui Al. C. Constantinescu, intitulată „Patapum" sau „Aventurile unui Vasilache năzdrăvan". Copiii săraci din povestea lui Al. C. Constantinescu nu sînt încărcați cu daruri, nici din mila bunei doamne Cutare, nici printr-o „minune dumnezeiască", așa ca în atîtea alte povești filantropice de Crăciun, ci adorm cu ochii înlăcrămați, plini de amărăciune că n-au primit nici un fel de dar.

Revista „Amicul copiilor" care apare în anul 1924, sub direcția lui A. Toma, revistă care se aseamănă, în general, prin conținut, cu toate celelalte publicații pentru copii din acei ani, de natură să facă cititorilor o educație burgheză, publică, totuși, datorită unor scriitori pentru copii cu vederi democratice, care colaborează cu regularitate aci și mult material beletristic cu o orientare progresistă.

Astfel, pe prima pagină a numărului 13 al revistei, în versurile introductive iscălite „Moș Grigore Sfătosu", se spune:

„Tu ești încă plin de dorul
vieții și nu știi de norul
clipelor de chin..."

. . . . . .

„Noi am tipărit anume
Versuri, sfaturi, basme, glume
Ca spre bine să îndrume".

Tot în numărul 13 al revistei „Amicul copiilor" a apărut și poezia „Cîntecul fierarului", care are accente revoluționare:

„Sus fruntea, meșteri, căci aici,
Sub ploaia de scîntei
Se face plug pentru voinici
Și lanț pentru mișei".

În paginile revistei mai întîlnim: versuri ale poetului Emil Dorian, de pildă, „Cîntecul buclelor", în care se slăvește dragostea de muncă (nr. 7, anul I), material satiric la adresa burghezo-moșierimii și a moravurilor putrede caracteristice lumii capitaliste, ca povestea „Pățania boierului Năstăsache" (nr. 19, anul I), în care se arată în ce chip un țigan isteț a păcălit un boier prostănac.

Interesantă este satira „Cadourile junelui Goe" — o localizare după Pierre Weber (nr. 20, anul I), Mișmășeștii, Bolocanii, Ciuciupenii și alte asemenea familii boierești sosesc pe rînd la onomastica micului Goe Bîrzoiescu și-i aduc cu toții același cadou: niște popice cu preț de reclamă „bazar american". Doamna Bîrzoiescu ia de fiecare dată un aer silit de surprindere și zîmbește fals încîntată, avînd astfel încă un prilej să educe la odrasla ei o trăsătură negativă, neapărat necesară în relațiile meschine din lumea burgheză: fățărnicia.

În multe din paginile revistei „Amicul copiilor" întîlnim poezii și basme din folclor, menite să dezvolte la copii dragostea pentru creația populară. De pildă, la rubrica „Din comorile poeziei populare" remarcăm legende ca „Floarea de cicoare", culeasă de L. Pușcariu și altele.

Din cuprinsul rubricilor „Curiozități științifice" și „Fruntașii omenirii" se vădește preocuparea revistei de a forma la micii cititori concepția materialistă, de a le lărgi orizontul cultural.

În numărul 13/anul I semnalăm, la rubrica „Curiozități științifice" un răspuns științific la întrebarea : „De ce este cerul albastru ?"

„De jur împrejurul nostru e ca o mare de aer, care ne înconjoară și care ni se pare nouă că formează un cer albastru. Așa și munții priviți din depărtare, adică printr-un strat mare de aer, se îmbracă în albastru. Dar de ce cerul, munții depărtați au tocmai această culoare albastră ? N-o s-o ghiciți !" Și copiii află din rîndurile următoare că praful din aer absoarbe toate culorile luminii, dar nu absoarbe culoarea albastră, pe care o răsfrînge în jur, umplînd cu ea tot spațiul. Prin urmare, lumina cerului este tot lumină solară și anume acea parte a luminii care formează albastrul.

Iată deci dezvăluirea unui adevăr de natură să contribuie la demascarea falsității unor idei religioase ca acelea despre cer și împărăția cerească.

La rubrica „Fruntașii omenirii" menționăm însemnările despre Henric Pestalozzi din nr. 2/1924 al revistei, în care, relevîndu-se ideile marelui pedagog la nivelul de înțelegere al copiilor, se vădește preocuparea de a le trezi acestora interesul pentru însușirea creatoare a cunoștințelor și implicit disprețul pentru învățătura mecanică : „De la el mai ales s-a introdus în școală : metoda învățămîntului intuitiv (adică copiii să observe, să pipăie și să experimenteze singuri lucrurile ce învață)... Mare iubitor și binefăcător al tineretului, a urmărit dezrobirea copiilor de învățătura papagalicească... Purtați-i recunoștință".

Din fișa revistei aflată la biblioteca Academiei R.P.R. reiese că „Amicul copiilor" a apărut numai în decursul anului 1924.

În unele reviste însă, apărute mai ales după 1932, în etapa creșterii capitalului monopolist, posibilitatea pătrunderii materialelor cu caracter progresist este exclusă. O asemenea revistă a fost „Bucuria copiilor", publicată la Reșița, în 1935, cu un conținut profund reacționar, servind desigur interesele marilor capitaliști cu acțiuni în acest centru industrial, printre care se număra Auschnitt și însuși regele.

Mai tîrziu, în anii de teroare ai dictaturii legionaro-antonesciene, publicațiile periodice pentru copii, ca și întreaga presă legală din acei ani, au fost puse în slujba fascismului.

Sînt reprezentative în această privință revistele „Graiul copiilor" din Craiova (1940) și „Prietenul copiilor" (1943). O revistă „Graiul copiilor", cu aceeași orientare, apare și la București, în 1942.

În acele zile grele pentru popor, cînd nedreptatea socială ajunsese la apogeu, iar conștiința revoluționară a celor ce muncesc se trezea tot mai mult, regimul fascist de la noi din țară se străduia cu disperare să arunce praf în ochii celor mulți pentru ca ei să vadă cît mai puțin și să rămînă cît mai insensibili la faptele și evenimentele petrecute în jurul lor. Unor asemenea scopuri a slujit și „Primul ziar românesc pentru cei mici", „Informația copiilor și a tinerimii", care apare în 1940 și al cărei caracter diversionist este evident.

★

Cele mai cunoscute publicații pentru copii publicate în perioada dintre cele două războaie mondiale, de-a lungul a peste două decenii, au fost, după cum se știe, „Dimineața copiilor" (1924—1944), apărută pe lîngă ziarul „Dimineața" și „Universul copiilor" (1925—1944), pe lîngă ziarul „Universul".

Perorînd în mod demagogic despre abnegația cu care s-a dedicat educației tinerei generații, Nicolae Batzaria, director pe rînd la ambele reviste, a urmărit, în fond, mai presus de toate, satisfacerea intereselor sale meschine.

Din grijă „sinceră" pentru „instruirea" cititorilor săi, Batzaria vîră în cele două reviste o serie de materiale scrise sub formă de cuplet ieftin (ca de altfel întreaga lui literatură în versuri) menite să facă reclamă marilor firme comerciale și propriilor lui publicații. [1]

Îndreptățind temerile exprimate la începutul secolului de Costa-Foru, ca nu cumva noțiunea de „șmecher" să fie confundată cu timpul în mentalitatea burgheză cu noțiunea de „inteligent", multe din bucățile cu pretenții beletristice publicate atît în „Dimineața copiilor", cît și în „Universul copiilor" urmăresc să cultive considerația pentru spiritul negustoresc, prezintă șiretenia ca pe un aspect al deșteptăciunii, foarte necesar în viață [2].

Uneori calificativul „șmecher" este luat în sensul lui real, dar atunci figurile de copii șireți sînt create cu scopul vădit de a distra cititorii și de a le trezi simpatia pentru ei, dovedindu-se în felul acesta un total dezinteres pentru efectele educative. Tipici în acest sens sînt doi dintre eroii lui Batzaria — Lir și Tibișir — ale căror aventuri istorisite în mai multe numere consecutive ale „Dimineții copiilor" sînt intitulate „O poveste de copii în șapte șmecherii". Un aspect des întîlnit în paginile respectivelor reviste este disprețul pentru cei din popor, batjocura la adresa așa-zisei „clase de jos".

Animat mai ales de asemenea resentimente îl plămădește Batzaria pe eroul său preferat Haplea și pe ceilalți hăpleșteni, toți la fel de necioplți, caraghioși și toți fără nici un fel de remediu. Ce altceva a vrut să reprezinte Batzaria prin aceste personaje dacă nu populația sătească, așa cum o concepea el: incompatibilă cu civilizația și cultura, sortită a duce o viață mărginită, animalică, din care nu poate ieși. Batzaria încerca să le inspire cititorilor pentru eroul lui „veșnic vesel, veșnic Haplea" aceeași simpatie pe care o poți nutri față de un cățeluș credincios și amuzant ale cărui pozne le privești cu îngăduință.

Naționalismul, falsul patriotism de toate nuanțele, utilizat ca armă a educației burgheze, se manifestă din plin în „Dimineața copiilor" ca și în „Universul copiilor". Un exemplu în acest sens îl constituie caracterul patriotard al multor bucăți dulcege scrise de Batzaria, care își dezvăluie în acest fel o altă fațetă a demagogiei sale.

În anii dictaturii regale — 1938—1940 — naționalismul șovin abundă în paginile „Universului copiilor" și ale „Dimineții copiilor".

[1] „Dimineața copiilor", nr. 143/1926 și nr. 151/1927.
[2] Idem, povestirea „Ion și Răduț", nr. 9/1924.

Urmărind colecția celor două reviste de la apariția lor pînă în 1937, constatăm că, spre deosebire de „Universul copiilor", „Dimineața copiilor" reflectă în unele din paginile sale, datorită unor participanți la activitatea redacțională ca Al. Sahia și Barbu Lăzăreanu, preocuparea de a influența pozitiv asupra educației micilor cititori.

Astfel, este de remarcat publicarea unor opere din literatura clasică română și universală, opere menite să le formeze copiilor gustul pentru adevărata literatură, să le trezească idei și sentimente frumoase. Iată cîteva exemple : George Coșbuc, „Iarna pe uliță" (nr. 1/1924) ; G. Topîrceanu, „Rapsodii de primăvară" (cu ilustrații, nr. 745/1938) ; Krîlov, „Bogatul cel sărac" (nr. 2/1924) ; Jules Verne, „Călători cu gîndul" (nr. 743/1937) ; L. Tolstoi, „Grămada de aur" (nr. 2/1924) și romanul lui Dickens, „David Copperfield", care este publicat în mai multe numere consecutive ale revistei.

Întîlnim, apoi, în paginile revistei povești din folclor și o serie de povestiri senine cu păsări, flori și animale, printre care și „Fantezia cu gîze" de Vera Călin, „Sub ploaia razelor" etc.

Unele din bucățile apărute în „Dimineața copiilor", la rubrica științifică „De toate și amestecate", se arată a fi deosebit de interesante. În nr. 402 din 1931, de pildă, citind despre „Greutățile drumului spre lună", copiii au aflat că există ideea de a se lansa o rachetă în lună : „Să sperăm — se spune în acea însemnare — că astfel de încercări vor avea în curînd succes. În tot cazul copiii de astăzi, cînd vor ajunge în vîrstă mai mare, vor apuca progrese și vor vedea lucruri pe care acum nici nu le bănuim".

★

Fără îndoială că bucățile instructive și scrierile literare cu conținut pozitiv ivite în publicațiile pentru copii dintre cele două războaie mondiale, cuprinzînd ecouri, uneori mai puternice, alteori mai vagi, ale scopurilor educative din presa înaintată care a apărut sub îndrumarea partidului în ilegalitate, reprezintă un număr infim față de imensitatea numărului de materiale scrise în scopuri educative retrograde și apărute în presa pentru copii a acelor vremuri. Însă, dată fiind valoarea educativă a materialelor cu conținut pozitiv, acestea s-au reliefat printr-un contur luminos în ochii educatorilor — profesori sau părinți — înarmați cu vederi democratice și au constituit, alături de întreaga literatură de valoare pentru copii apărută atunci, un real ajutor în opera de formare a tinerelor vlăstare în spirit înaintat.

În încheiere, ținem să subliniem următoarele idei din cuprinsul articolului :

În condițiile regimului burghezo-moșieresc, sarcina de a educa tînăra generație în spirit progresist revenea Partidului Comunist din România și organizațiilor de tineret conduse de partid. Un mijloc însemnat pentru realizarea acestei măreți sarcini era presa.

În „Scînteia" ilegală și în publicațiile îndrumate de partid, adresîndu-se în general tineretului trecut de vîrsta școlară, găsim și materiale scrise pentru copii sau accesibile copiilor, materiale care trezesc conștiința de clasă a fiilor celor mulți, demască fondul profund reacționar al școlii burgheze, caracterul patriotard al educației primite în școala vremii, scopurile criminale puse în slujba burgheziei, conținutul reacționar al cercetășiei și al celorlalte organizații fasciste de tineret, dezvoltă la copii încrederea în știință, în posibilitățile omului de a învinge natura, educă la tînăra generație adevăratul patriotism, strîns împletit cu internaționalismul proletar și formînd tinerele vlăstare în spiritul eroismului, al romantismului revoluționar, le îndreaptă pașii pe calea luptei dîrze împotriva fascismului, pe calea dărîmării din temelii a statului capitalist și a făuririi unei lumi noi, în care să dispară pentru totdeauna exploatarea.

Datorită scriitorilor talentați, cu vederi democratice, scriitori care s-au manifestat în perioada respectivă, izbutesc să răzbată uneori și în revistele burgheze adresate copiilor în acei ani ecouri ale ideilor înaintate.

În mîna educatorilor preocupați de a face tinerei generații o educație progresistă, aceste materiale au fost de natură să contribuie la dezvoltarea interesului pentru știință, pentru creația populară, pentru literatura cu conținut valoros, la cultivarea unor trăsături pozitive, ca: cinstea, sinceritatea, setea de adevăr, la educarea în spiritul păcii și al democrației.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В РУМЫНСКОЙ ПЕЧАТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ, В ПЕРИОДЕ МЕЖДУ ДВУМЯ МИРОВЫМИ ВОЙНАМИ

(Резюме)

Настоящая статья, извлечённая из очерка, является результатом первого этапа продолжительного исследования на этом интересном и богатом поприще. Из статьи вытекают три существенные идеи:

1. В условиях буржуазно-помещичьего строя воспитание молодого поколения в передовом духе было возложено на Коммунистическую партию Румынии и на юношеские организации, руководимые партией. Главным средством осуществления этой великой задачи служила партийная печать, или печать, находящаяся под влиянием партии.

2. В подпольной газете „Скынтея" и в изданиях, предназначенных для детей школьного возраста, и находящихся под руководством партии, находятся материалы, доступные детям; эти материалы пробуждают классовое сознание детей большинства, разоблачают глубоко-реакционную сущность буржуазной школы и преступные цели фашистских юношеских организаций, развивают у детей веру в науку и воспитывают их в духе настоящего патриотизма, тесно связанного с пролетарским интернационализмом, направляя их по революционному пути.

3. Благодаря писателям, обладавшим демократическими взглядами, и писавшим в этом периоде для детей, эхо передовых идей иногда отзывалось и в буржуазных журналах для детей.

Хотя в этих журналах литературные статьи и образовательные очерки с положительным содержанием представляют незначительное число по сравнению с числом материалов, отражающих отстающие воспитательные цели, они, всё же, помогли передовым воспитателям-учителям и родителям, в деле воспитания таких положительных качеств, как честь, искренность, правдивость, содействующих воспитанию в духе мира и демократии.

ASPECTS EDUCATIFS DE LA PRESSE ROUMAINE ADRESSÉE AUX ENFANTS PARUE ENTRE LES DEUX GUERRES MONDIALES

(Résumé)

Le présent article ainsi que l'étude complète d'où il est extrait, constitue le fruit de la première étape d'une recherche plus approfondie ayant comme fondement ce terrain aussi riche en faits qu'intéressant. On peut en distinguer trois idées essentielles:

1. Sous le régime bourgeois-féodal la tâche de l'éducation en esprit progressiste incombait au Parti Communiste de Roumanie ainsi qu'aux organisations de jeunesse dirigées par lui. La presse du Parti directement ou influencée par lui constituait un moyen remarquable pour réaliser cette tâche grandiose.

2. Dans le journal „Scinteia" qui paraissait alors illégalement ainsi que dans les publications dirigées par le Parti et adressées à la jeunesse dépassant l'âge scolaire, on trouve aussi des matériaux écrits pour les enfants ou rendus accessibles à eux. Ces matériaux éveillent la conscience de classe chez les enfants des masses et, tout en démasquant les assises profondément révolutionnaires de l'école bourgeoise ainsi que les buts criminels des organisations fascistes de jeunesse, développent chez eux la confiance dans les forces de la science. Tout en leur faisant l'éducation dans l'esprit du véritable patriotisme étroitement lié à l'internationalisme prolétaire, ces matériaux les conduisent sur la voie de la révolution.

3. Grâce à ces écrivains aux vues démocrates qui se sont manifestés dans la période plus-haut mentionnée, des échos de ces idées avancées réussissent parfois à parvenir dans les revues bourgeoises adressées aux enfants de cette époque.

Quoique ces écrits littéraires et ces lectures instructives ayant un contenu positif ne représentent qu'un nombre très restreint par rapport à l'immensité des matériaux renfermant des buts éducatifs rétrogrades, ils sont toutefois venus en aide aux éducateurs avancés — professeurs et parents — dans la tâche qui leur incombait de cultiver de traits positifs tels que l'honnêteté, la sincerité, l'amour de la vérité ce qui a apporté une contribution importante à l'éducation dans l'esprit de la paix et de la démocratie.

CONSULTAŢII – DISCUŢII – CRONICĂ

UNELE PROBLEME PRIVIND LUCRĂRILE AGRICOLE CU ELEVII PRIMELOR CLASE ÎN ŞCOALA DE 8 ANI

Directivele Congresului al III-lea al P.M.R. au deschis largi perspective de dezvoltare învăţămîntului de toate gradele. Şcoala de 8 ani constituie baza învăţămîntului nostru general şi obligatoriu care are menirea să asigure elevilor un orizont de cultură generală şi politehnic mai larg, să realizeze o mai strînsă legătură a învăţămîntului cu viaţa, să realizeze prin toate mijloacele educaţia comunistă a tinerelor generaţii.

Una din sarcinile importante trasate şcolii de către Directivele Congresului al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn este şi aceea a întăririi legăturii învăţămîntului cu practica, cu producţia.

Folosind experienţa pozitivă acumulată în acest sens de şcoala noastră, precum şi experienţa înaintată a cadrelor didactice din celelalte ţări socialiste, planurile de învăţămînt şi programele au fost îmbunătăţite, acordîndu-se o atenţie deosebită disciplinelor care stau la baza proceselor de producţie în industrie şi agricultură.

Pentru formarea bazei înţelegerii materialiste a vieţii organismelor vegetale şi animale, pentru sporirea caracterului intuitiv al predării şi pentru familiarizarea elevilor cu diferite operaţii şi procese de muncă, un loc important s-a atribuit activităţilor practice: experienţe şi lucrări de laborator, activitatea pe terenul agricol şcolar, excursii şi vizite la G.A.C. şi G.A.S., participarea la diferite activităţi cu caracter patriotic.

Începînd chiar din primele clase ale şcolii de 8 ani, planul de învăţămînt şi programa şcolară prevăd ore speciale pentru îndeletniciri practice. Acestea, prin conţinutul lor variat, urmăresc formarea primelor priceperi, a unor deprinderi de muncă şi — în special — trezirea interesului şi a dragostei faţă de muncă.

Ţinînd seama de particularităţile de vîrstă ale elevilor din primele patru clase, programa şcolară — potrivit numărului de ore din planul de învăţămînt — asigură un volum de lucrări simple care au ca scop dezvoltarea armonioasă, fizică şi intelectuală a elevilor, punînd un accent deosebit pe educarea atitudinii comuniste faţă de muncă.

În clasele I şi a II-a, din cele 34 de ore prevăzute pentru îndeletniciri practice, pentru lucrările agricole s-a atribuit un număr de 8 ore, iar la clasele a III-a şi a IV-a — datorită faptului că elevii acestor clase au posibilităţi fizice şi intelectuale sporite — programa acordă un număr mai mare de ore (din totalul de 68 de ore repartizate pentru îndeletniciri practice, 27 de ore sînt folosite pentru lucrări agricole).

Totodată, programa stabileşte corelaţia necesară între volumul de cunoştinţe şi deprinderile de muncă ce trebuie să şi le formeze elevii fiecărei clase. De ex., la clasele I, a II-a şi a III-a, unde elevii primesc îndeosebi cunoştinţe despre viaţa plantelor, programa prevede lucrări agricole legate de creşterea şi dezvoltarea plantelor.

În clasa a IV-a, elevii studiază zoologia şi în afara activităţilor legate de creşterea şi îngrijirea animalelor programa prevede şi lucrări agricole legate de cultivarea plantelor.

Programa de lucrări practice agricole, începînd cu clasa I și continuînd cu clasele următoare, cuprinde o diversitate de teme grupate pe anotimpuri, care oferă posibilitatea executării unor lucrări practice utile, plăcute și interesante pentru elevi. Se prevăd astfel: cultivarea, îngrijirea și recoltarea unor plante (în grădina de legume, în livada de pomi fructiferi, pe cîmp), creșterea diferitelor animale domestice mici (iepuri de casă, viermi de mătase, albine, păsări), observații asupra unor lucrări agricole și participarea la efectuarea lor (depozitarea furajelor, pregătirea stupilor, cotețelor și grajdurilor pentru iarnă), cunoașterea dăunătorilor plantelor și combaterea lor etc.

Lucrînd pe terenul agricol școlar, elevii primelor patru clase dobîndesc cunoștințe și deprinderi practice elementare în legătură cu lucrările agricole, ca de exemplu: colecționarea semințelor, germinarea lor, cultivarea răsadurilor de flori și de legume, pregătirea straturilor pentru semănat etc. De asemenea, prin activitățile la colțul naturii vii, elevii se deprind să îngrijească animalele, să ocrotească și să atragă păsările folositoare agriculturii, să participe la combaterea dăunătorilor agriculturii și în general la acțiunile de apărare ale plantațiilor.

Prin cunoștințele teoretice și lucrările practice, elevii din primele clase se familiarizează cu lucrări agricole elementare și sînt introduși treptat în cunoașterea lucrărilor agricole mai avansate pe care le efectuează în clasele V—VIII. Aplicînd indicațiile programei, majoritatea cadrelor didactice folosesc aceste ore în scopul întregirii, consolidării și legării de practică a cunoștințelor teoretice însușite de elevi în cadrul lecțiilor de citire cu conținut practic științific, al orelor de științe naturale și al altor obiecte de învățămînt.

Un accent deosebit se pune pe vizitarea muzeelor, a grădinilor zoologice și botanice, precum și pe efectuarea unor lucrări la colțul naturii vii, în laboratoare, pe terenul agricol școlar.

Paralel cu aceasta, cadrele didactice urmăresc formarea de priceperi și deprinderi de muncă prin participarea elevilor la diferite activități în cadrul unităților socialiste din agricultură.

Raportînd conținutul lucrărilor agricole la particularitățile de vîrstă ale elevilor, trebuie să urmărim îndeaproape accesibilitatea procesului muncii pentru copii, ținînd seama de celelalte discipline școlare, să lucrăm în așa fel încît elevii să depună același interes, atît pentru orele de lucru manual, gospodărie, cît și pentru lucrările agricole.

În primele clase activitățile practice contribuie în mod deosebit la dezvoltarea dragostei, interesului și respectului elevilor față de muncă, a spiritului de colectiv și a dorinței de a participa — după puterile vîrstei lor — la efortul comun al societății noastre pentru întărirea și înflorirea patriei. Antrenarea elevilor în activitățile practice oferă largi posibilități de a cultiva dragostea față de patria socialistă. De aceea, reușita deplină a lucrărilor practice este strîns legată de realizarea caracterului instructiv și a celui educativ al învățămîntului.

★

Pentru ca lucrările practice agricole să se desfășoare cu rezultate bune este necesar să se acorde o deosebită atenție organizării locului unde acestea urmează să se desfășoare.

De obicei terenurile agricole școlare pe care le posedă școlile sînt situate în imediata apropiere a școlii, spre a se evita un consum inutil de timp și energie în vederea deplasării elevilor. Este bine ca terenul agricol școlar să fie situat lîngă o sursă de apă, iar acolo unde condițiile permit să fie împrejmuit și înzestrat cu obiectele necesare unei bune desfășurări a muncii: o masă și o bancă de lucru, apă, săpun, un șervet și o trusă medicală de prim ajutor, dezinfectante, pansamente etc.

Acolo unde terenul agricol școlar încă mai lipsește — în special în unele școli de la orașe — se pot organiza în grădina școlii mici parcele destinate colecțiilor, dînd astfel posibilitate și acestor elevi să cunoască diferite plante de cultură în condiții naturale, să facă observații asupra lor, să le îngrijească și să obțină material intuitiv pentru lecții.

Întrucît suprafața fiecărei parcele nu depășește de obicei 2 m², organizarea lor nu cere un teren întins pentru cultură, nici cantități mari de semințe și de material săditor.

Iată un exemplu de organizare pe clase a parcelelor pentru colecții:

Clasa I		Clasa a II-a		Clasa a III-a		Clasa a IV-a		
ceapa	salata	fasolea	mazărea	cartoful	coriandrul	trifoiul	cartoful	porumbul
spanacul	ridichea	ceapa	usturoiul	sfecla de zahăr	chimenul	lucerna	pătlăgeaua roșie	grîul
ochiul boului	panselele	macul de grădină	varza	dovlecelul	nalba	sfecla furajeră	pătlăgeaua vînătă	orzul
zorelele	părăluțele	gălbinelele	castravetele	sfecla roșie	muștarul	căpșuni	ovăzul	secara
flori și legume		legume și flori		legume și plante medicinale		legume, furaje și cereale		

Lucrînd cu elevii mici pe terenul agricol școlar sau pe parcele pentru colecții, îi familiarizăm de la început și cu principalele unelte agricole simple, ca de exemplu: grebla, săpăliga, sapa, casmaua, stropitoarea etc.

Pentru a ajuta pe elevi să mînuiască corect uneltele și să efectueze cu ele lucrările respective fără eforturi fizice care ar putea duce la oboseală sau chiar la influențarea negativă a dezvoltării fizice a copilului, se recomandă folosirea unor unelte agricole corespunzătoare.

Pe baza unui studiu efectuat asupra uneltelor cu care lucrează micii naturaliști de la Palatul Pionierilor am putut stabili dimensiunile unor unelte agricole corespunzătoare vîrstei elevilor. Dăm mai jos tabelul cu dimensiunile diferitelor unelte. Ele pot fi confecționate și pe plan local de către elevii claselor mai mari — așa cum în prezent se confecționează unele dintre ele în anumite cercuri tehnice de la Palatul Pionierilor.

Școlile care posedă un mic inventar agricol corespunzător vîrstei elevilor dau rezultate mai bune în organizarea și desfășurarea muncii pe terenul agricol școlar decît acele școli care nu se îngrijesc să asigure inventarul necesar bunei desfășurări a lucrărilor. Este necesar ca în școli să existe un minimum de inventar: 15—20 casmale, 10—15 greble, 10 sape,

15—20 săpăligi, 5 stropitori, 5 găleți, 5 târgi, 4—6 sfori cu cîte doi țăruși fiecare la capete, 2—4 coșuri pentru strîngerea recoltei, 5—10 plantatoare, 5 lădițe pentru însămînțat, țăruși, etichete de tablă, marcatoare, ciur pentru cernut pămîntul, o ruletă etc.

Dimensiunile uneltelor pentru clasele I—IV

Uneltele principale	Utilizarea lor	Dimensiunea lamei de fier	Lungimea cozii	Grosimea cozii	Alte caracteristici
1	2	3	4	5	6
Grebla	Clasele I—IV	Lungimea dinților la greblele pentru clasele I—II, 5 cm, iar pentru clasele III—IV, 7 cm	1—1,25 m	2,5 cm	Lungimea cozii să fie egală cu înălțimea elevului sau puțin mai mare
Săpăligele de mînă	Clasele I—IV	lățime 13 cm înălțime 13-14 cm	60—80 cm	2,5 cm	stil comerț
Sapele	Clasele III-IV (sol afînat)	lățime 18 cm înălțime 15-16 cm	80 cm	3 cm	—
Casmalele	Clasele III—IV (sol afînat)	lățime 16 cm înălțime 18-19 cm	80 cm — 1 m (lungimea totală a cazmalei)	3 cm	Lama de fier să fie solidă, de formă dreptunghiulară, cu marginea ascuțită
Stropitorile	Clasele I—IV	—	—	—	— Capacitatea: 3,50 l pentru clasele I—II și 4 l pentru clasele III—IV — Corpul oval
Gălețile	Clasele I—IV	—	—	—	Capacitatea 3,50 — 4 l

Pentru a dezvolta în rîndul elevilor spiritul de ordine și grija pentru avutul obștesc, după întrebuințare uneltele vor fi curățate și păstrate în ordine într-un loc anume destinat, iar în orele de lucru manual (în special iarna) se va asigura repararea lor.

★

Convinși de importanța activităților practice în dezvoltarea multilaterală a elevilor, cadrele didactice aplică soluții diferite în organizarea lucrărilor agricole, întrucît programa oferă largi posibilități pentru organizarea activităților practice în fiecare școală, indiferent de locul sau regiunea unde se află, indiferent dacă are sau nu teren agricol școlar. Acolo unde lipsește terenul agricol școlar, precum și parcelele pentru colecții, se dă o mai mare extindere activităților la colțul naturii vii, participării la diferite activități în G.A.S. sau G.A.C., vizitelor, excursiilor etc. În felul acesta elevii, indiferent de locul unde e așezată școala, au posibilitatea de a-și însuși cunoștințele și deprinderile de muncă practică prevăzute de programă.

Lucrările agricole sînt gradate în raport cu particularitățile de vîrstă ale elevilor. La clasa I ele sînt mai simple și mai puține la număr, deoarece s-a avut în vedere nivelul general al cunoștințelor elevilor și posibilitățile lor fizice.

Cu toate acestea, chiar din clasa I, dacă se folosește cu pricepere timpul afectat de programă, se pot asigura activități variate care să trezească elevilor interesul pentru muncă. Din primele lecții elevii vor afla că ei vor învăța nu numai în clasă, ci și pe terenul agricol școlar, la colțul naturii vii, că vor vizita GAS-uri și GAC-uri, muzee și parcuri.

În acest scop, se programează încă din primele zile de școală vizitarea terenului agricol școlar și colțul naturii vii, care vor constitui punctele lor de activitate cele mai de seamă în cadrul lucrărilor agricole.

Iată, de pildă, cum s-a desfășurat la Școala elementară nr. 163 din Capitală prima oră de lucrări practice cu tema: „Vizitarea terenului agricol școlar". Învățătorul a ținut să sublinieze în fața elevilor ordinea desăvîrșită în care era întreținut terenul agricol, precum și faptul că acest lucru se datorează elevilor, care în perioada vacanței de vară au îndeplinit cu conștiinciozitate sarcinile ce le-au revenit. Elevii au văzut că plantele sînt înșirate într-o anumită ordine, în rînduri drepte, egal distanțate. De asemenea, învățătorul le-a vorbit elevilor și despre cîteva lucrări care au fost necesare în dezvoltarea plantelor: plivitul buruienilor, săpălugitul, udatul, lucrări pe care cu timpul le vor efectua și ei. La sfîrșitul vizitei li s-au arătat elevilor parcelele pe care le vor îngriji ei.

Posibilitățile pentru atingerea aceluiași obiectiv sînt variate. La o altă școală, prima lecție s-a desfășurat după cum urmează: învățătorul și-a planificat să viziteze cu elevii terenul agricol școlar în a doua săptămînă de școală, întrucît prima lecție de îndeletniciri practice a avut conținut de gospodărie (păstrarea în perfectă stare a cărților, a îmbrăcămintei, a băncilor și a sălii de clasă).

Pentru această lecție privind terenul agricol școlar învățătorul și-a formulat următorul scop: cunoașterea terenului agricol școlar, a ordinei culturilor și a belșugului de roade produse datorită îngrijirii științifice acordate de către elevi, în vederea trezirii interesului și dragostei pentru lucrările agricole.

În vederea efectuării vizitei, învățătorul a vizitat în prealabil terenul agricol școlar, avînd grijă ca acesta să fie în perfectă ordine și a asigurat — pentru ziua și ora respectivă — prezența elevilor mai mari, în scopul ca aceștia să prezinte elevilor mici rezultatul muncii lor.

În clasă, în 5—6 minute, învățătorul a arătat elevilor că, pe lîngă orele ținute în clasă, uneori ei vor lucra și în grădină, în aer liber și că pentru această activitate școala este înzestrată cu o porțiune de teren anume pentru lucru, care se numește teren agricol școlar. Le-a dat indicațiile necesare cu privire la ieșirea din clasă, mersul ordonat, precum și disciplina care trebuie menținută pe teren.

Însoțiți de învățător, elevii au fost conduși pe terenul agricol școlar. O deosebită impresie a făcut asupra lor ordinea plantelor pe teren, aleile drepte, bordura cu crăițe galbene, cîteva coșuri încărcate cu roșii proaspăt culese, care așteptau să fie cîntărite.

Elevii au observat, după indicațiile învățătorului, parcela cu meri încărcați de fructe, o mică prisacă înconjurată de flori, parcelele cu legume. Învățătorul, prin explicații simple, a subliniat faptul că aici, pe terenul agricol, totul e lucrat de elevii școlii. În dreptul terenului cultivat cu pătlăgelele roșii, învățătorul le-a atras atenția elevilor mici asupra felului în care lucrează elevii claselor mari (ordine, îndemînare etc.), subliniind că recolta bogată se datorește îngrijirii științifice și la timp a acestor culturi. Lecția s-a încheiat cu prezentarea stratului de flori de care vor îngriji elevii clasei I (stratul era săpat mărunt, avînd în jur o margine verde de iarbă). Copiii, bucuroși, s-au și oferit să vină să-și înfrumusețeze stratul. Încă din prima lecție ei au arătat interes pentru munca pe terenul agricol școlar.

Activități legate de practica agricolă, deși sînt mai numeroase în perioada de toamnă și primăvară, se pot desfășura — în număr mai mic — și în timpul iernii. Așa, de exemplu, cu elevii clasei I se pot desfășura lecții în clasă, în cadrul cărora se va face recunoașterea cîtorva semințe ale celor mai cunoscute plante (fasolea, mazărea, pătlăgelele roșii), semănarea celor mai viguroase semințe la colțul viu al naturii, urmărirea creșterii și dezvoltării plantelor. Aceste lucrări vor permite elevilor să-și însușească în mod practic cunoștințe despre rolul temperaturii, luminii și umezelii în viața plantelor, elemente absolut necesare înțelegerii legăturii dintre organism și mediu, precum și al rolului omului în cultivarea plantelor. Paralel cu aceasta, își vor forma și unele deprinderi de muncă cu privire la îngrijirea conștientă a plantelor: expunerea lor la lumină, alimentarea cu apă potrivit cerințelor pe care plantele le manifestă în sezonul respectiv, dezvoltarea plantelor în ghivece (în clasă) în vederea transplantării lor. Lucrările acestea vor fi completate — întregite — în clasele următoare.

Pentru lucrările agricole de primăvară și de vară elevii din clasa I vor fi antrenați în activități plăcute și utile. Vor executa cele mai ușoare lucrări, cum ar fi: plivitul, mărunțitul pămîntului, greblatul și săpălugitul. Și în executarea acestor lucrări simple se cere multă atenție în ceea ce privește formarea unor deprinderi corecte de muncă la elevi: păstrarea poziției corecte a corpului în timpul lucrului, mersul înainte în executarea săpălugitului, mersul înapoi în executarea greblatului, precum și formarea deprinderilor de a păstra și îngriji uneltele cu care lucrează. După orice activitate se va insista ca locul de muncă să fie lăsat în perfectă ordine, iar uneltele bine curățate să fie așezate la locul lor, la rastel.

Pentru clasa a II-a programa urmărește consolidarea și întregirea deprinderilor formate în clasa precedentă și oglindește un număr mai restrîns de teme noi.

Astfel, unele lucrări din clasa I, ca de exemplu recunoașterea unor semințe, creșterea și dezvoltarea plantelor sînt continuate în clasa a II-a. Deosebit de important este faptul că se cere completarea lucrărilor respective prin observații directe, care să conducă pe elevi la înțelegerea felului în care condițiile de mediu influențează viața plantelor.

În acest scop se pot face anumite lucrări practice, ca de exemplu:

Se pun plantele în condiții de mediu nefavorabile, la întuneric, la temperatură scăzută, la uscăciune și apoi se compară cu plantele ținute în condiții optime de dezvoltare.

Aceste lucrări, al căror conținut urmărește să arate elevilor interdependența dintre organism și mediu, se continuă și în clasele următoare, unde particularitățile de vîrstă și cunoștințele elevilor oferă posibilități mai largi ca acestea să fie explicate complet, să se accentueze rolul omului în cunoașterea legilor naturii și în transformarea naturii spre folosul omului.

În general, lucrările practice la clasele a III-a și a IV-a sînt mai bogate în conținut, deoarece elevii și-au însușit și au aplicat practic un număr mai mare de cunoștințe,

și-au format unele deprinderi de muncă (mînuirea unor unelte, cultivarea unor plante cu perioada de vegetație scurtă etc.), fapt ce face posibil să se organizeze lucrări variate și mai complexe. Tot acum, elevilor, pe lîngă sarcina îngrijirii unor anumite plante, li se dau indicații cu privire la notarea sistematică a observațiilor asupra dezvoltării acestora: apariția frunzelor, a florilor, a fructelor, care să-i conducă la anumite concluzii.

Elevii acestor clase pot participa și la activitățile organizate în cadrul culturilor mari (semănatul grîului și al porumbului), la lucrările în livadă (curățatul pomilor de omizi, săpatul pomilor la rădăcină, strîngerea zăpezii la rădăcina lor), precum și la creșterea animalelor.

De asemenea, ei pot executa și unele lucrări accesibile, în vederea formării deprinderilor de muncă și consolidării cunoștințelor însușite în cadrul celorlalte discipline, cum sînt: săpatul și îngrășatul pămîntului, semănatul cartofilor, mazărei și lintei, creșterea puieților de pomi fructiferi, combaterea dăunătorilor plantelor, îngrijirea păsărilor, a iepurilor de casă, a viermilor de mătase ș. a.

O atenție deosebită se dă organizării vizitelor și excursiilor tematice cu aceste clase în unitățile socialiste din agricultură, pentru a-i face pe elevi să cunoască și să se integreze în viața nouă a satului nostru.

Deși la clasele III—IV lucrările agricole sînt grupate mai mult toamna, primăvara și vara, totuși sînt numeroase lecții care se pot desfășura în bune condiții și în timpul iernii, atît în clasă cît și pe terenul agricol școlar sau în gospodăriile agricole de stat și colective. Asemenea lecții se întîlnesc mai rar în planificările cadrelor didactice și de aceea prezentăm aici cîteva lecții ce se pot ține în perioada de iarnă.

O astfel de lecție am întîlnit la clasa a III-a a Școlii elementare nr. 21, la tema „Alegerea semințelor de cereale". Ca scop învățătorul și-a propus „formarea priceperii de a separa semințele după caracteristicile lor, precum și dezvoltarea spiritului de observație și de răspundere".

Pentru lecție, învățătorul a pregătit următorul material didactic: un cornet plin cu un amestec de semințe de cereale pentru fiecare elev și alte 4 punguțe (confecționate în ora de lucru manual) pe care a scris: grîu, orz, ovăz și secară.

După organizarea clasei pentru lecție, în 15 minute s-au intuit semințele (în comparație cu bobul de grîu), potrivit celor trei trăsături esențiale: mărime, formă, culoare. S-au făcut apoi cîteva exerciții de recunoaștere a acestor patru feluri de semințe. Exercițiile s-au făcut astfel: pe un cartonaș, învățătorul a așezat semințe diferite, apoi a trecut cu cartonașul printre elevi și a cerut unuia dintre elevi să recunoască o anumită sămînță. Alt elev aprecia dacă recunoașterea seminței a fost corect făcută și motiva de ce anume.

S-au împărțit cornetele și punguțele de hîrtie și s-a explicat modul de lucru. Fiecare bob de cereală trebuia pus în punguța pe care era scris numele cerealei. În liniște și cu hărnicie elevii au început munca. Învățătorul i-a supravegheat atent. Apoi, s-au arătat lucrările cele mai bune, subliniindu-se atitudinea atentă și serioasă a elevilor, datorită căreia au putut face deosebirea corectă a semințelor după caracteristicile care le deosebesc. Ultimele 10 minute s-au folosit pentru discuțiile de încheiere, în care s-au fixat caracteristicile fiecărei semințe.

Tot iarna se pot desfășura lecții instructiv-educative pline de conținut, atît la colțul naturii vii, cît și în aer liber.

La colțul naturii vii se pot executa cu elevii lucrări privind încolțirea unor plante (din semințe de grîu, fasole, porumb la clasele I—II) și puterea de germinație a semințelor de grîu, porumb ș.a. (cu elevii claselor III—IV).

De pildă, la Școala nr. 150 elevii clasei a III-a au executat în mod practic la colțul naturii vii lucrări privind încolțirea semințelor de grîu, pentru a scoate în evidență factorii care au contribuit la germinarea lor.

Pentru executarea experienței, clasa a fost împărțită în 3 grupe de lucru, iar fiecare grupă a primit materialele necesare: 2 *germinatoare*, vată, nisip și sugativă pentru menținerea umidității semințelor, etichete pentru semnarea numărului grupei care a efectuat experiența (ziua și ora), precum și semințele necesare fiecărei grupe. În prima parte a lucrării s-a urmărit crearea condițiilor pentru încolțirea normală a semințelor, iar partea a doua a lucrării a fost destinată pentru executarea lucrării privind încolțirea semințelor, în condițiile eliminării unuia din factorii germinării lor — umiditate, căldură, aer.

Pentru încolțirea semințelor în condiții normale, fiecare grupă de elevi a numărat cu atenție cîte 100 de semințe de grîu pe care le-a pus cu atenție într-un germinator la distanță de 0,5 cm unele de altele. Semințele au fost umezite cu apă 60%, acoperite cu capacul de sticlă al germinatorului pentru a nu se evapora apa, etichetate și trecute în condiții de căldură (20°C) și umiditate.

Partea a doua a lucrărilor a fost executată în mod diferențiat: elevii din grupa I au lucrat asemănător ca în cazul încolțirii semințelor în condiții normale, cu deosebirea, însă, că semințele au fost trecute într-un exces de apă pînă la acoperirea lor; elevii din grupa a II-a au lucrat la fel, cu deosebirea că semințele din germinator au primit de asemenea umiditatea necesară, însă au fost trecute în condiții de temperatură scăzută; semințele din germinatorul grupei a III-a nu au fost supuse condițiilor favorabile de umiditate. Elevii celor trei grupe au urmărit pe parcurs rezultatele experiențelor efectuate și au constatat că semințele din germinatorul considerat ca martor, avînd umiditatea, temperatura și aerul necesar, au încolțit; cele din germinatorul grupei I, fiind acoperite cu apă, nu au avut aer și nu au încolțit; semințele din germinatorul grupei a II-a, fiind supuse unei temperaturi scăzute, nu au încolțit, iar cele din germinatorul grupei a III-a de asemenea nu au încolțit, fiind lipsite de umiditate.

Astfel elevii s-au convins în mod practic că semințele, pentru a trece de la starea latentă la viață, au nevoie de umiditate, căldură și aer; de asemenea au observat forma seminței înainte de încolțire și după aceasta, apariția rădăcinii și a frunzelor, precum și poziția lor. Referitor la germinarea semințelor se pot pune elevilor următoarele întrebări: de ce au germinat semințele puse în condiții favorabile? Ce condiții cer semințele pentru a încolți? Dar după încolțire? Se va explica elevilor că asemenea experiențe au aplicații practice pe terenuri întinse în G.A.S. și G.A.C.

O lecție reușită în perioada de iarnă, însă în aer liber, s-a ținut la clasa a IV-a de la Școala de 8 ani din Curcani, regiunea București. Lecția, care s-a desfășurat pe o porțiune din livada G.A.C., vecină cu școala, a avut ca temă: „Strîngerea zăpezii la rădăcina pomilor". Scopul lecției a fost: consolidarea cunoștințelor cu privire la importanța zăpezii ca rezervă de apă pentru sol (mai ales în verile secetoase), formarea deprinderilor de mînuire a lopeților de lemn și totodată dezvoltarea spiritului de colectiv.

În vederea bunei desfășurări a lecției, cu o zi înainte elevii au cunoscut lucrarea ce o aveau de executat și au primit indicația să aducă o lopată de lemn și să vină îmbrăcați corespunzător pentru muncă.

S-a precizat cu elevii de ce este necesară strîngerea zăpezii la rădăcina pomilor fructiferi, apoi clasa a fost împărțită pe grupe de elevi, alcătuite din cîte 4 elevi (fete și băieți), numindu-se cîte un responsabil de grupă.

S-a arătat, în mod practic, de către învățător și agronom cum trebuie executată lucrarea de strîngere a zăpezii în jurul pomilor. O grupă de elevi a executat lucrarea

în mod demonstrativ, după care fiecare grupă a primit un număr de 5 pomi. Învățătorul și agronomul au lucrat printre elevi, dîndu-le explicațiile necesare. Grupa care a terminat lucrarea a trecut în sprijinul celorlalți.

Prin aceste lucrări se urmărește nu numai familiarizarea elevilor cu munca și formarea deprinderilor de muncă, ci și formarea unei imagini vii despre munca creatoare a muncitorilor din gospodăriile agricole de stat și colective.

Munca dusă în colectiv de către elevi pe terenul agricol școlar sau în cadrul gospodăriei agricole colective contribuie în mod efectiv la îmbogățirea cunoștințelor și deprinderilor practice ale acestora, la educația lor comunistă, la formarea trăsăturilor pozitive de caracter, la cultivarea spiritului de răspundere al colectivului pentru lucrarea ce trebuie realizată și pentru sarcinile încredințate, la închegarea colectivelor de clasă, la dezvoltarea unei opinii sănătoase. Totodată, aceste lucrări dau posibilitatea satisfacerii tendinței spre activitate, mișcare și joc, îi face pe copii mai stăruitori și hotărîți, contribuie la formarea unei atitudini juste față de bunul obștesc.

Avînd în vedere importanța instructivă și educativă a lucrărilor practice agricole, cadrele didactice au sarcina de a găsi metodele și procedeele cele mai adecvate de predare a acestui obiect la nivelul cerințelor actuale.

CORNELIA PRICHEA, CONSTANȚA TEODORESCU și TRAIAN BECIU

CUM PUTEM FOLOSI ORELE LA DISPOZIȚIA PROFESORULUI ÎN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÎNĂ

Programele de învățămînt în acest an înscriu o noutate: ore la dispoziția profesorului (la clasa a VIII-a 3 ore anual, la clasa a IX-a 6 ore anual, la clasa a X-a 5 ore anual, la clasa a XI-a 4 ore anual).

Aceste ore își aduc contribuția la însușirea temeinică a problemelor de limbă și literatură, la legarea problemelor teoretice de viață, de realitățile și realizările din patria noastră.

În vederea dezvoltării multilaterale a elevilor, școala dă o atenție deosebită și culturii umaniste, însușite prin mai multe obiecte de învățămînt (limba și literatura romînă, istoria patriei, istoria universală, educația cetățenească, studiul limbii ruse și al unei limbi occidentale la alegere) care și-au sporit numărul de ore în școala de 8 ani. „Mărirea numărului de ore își are explicația în importanța pe care o au aceste obiecte de învățămînt, atît pentru lărgirea orizontului de cultură generală, cît mai ales pentru educarea ideologică, patriotică a elevilor, pentru formarea conștiinței lor socialiste, a convingerilor și atitudinilor morale comuniste". (Expunerea tov. Academician Ilie Murgulescu, Ministrul Învățămîntului și Culturii privind trecerea la școala generală de 8 ani.)

Din grupul obiectelor umaniste, limbii și literaturii romîne îi revine rolul complex de a instrui prin crearea unui orizont cît mai larg și adîncit de cunoștințe, de a educa elevii din punct de vedere ideologic, patriotic, estetic. Rol complex, căruia îi corespund o gamă variată de posibilități pentru a-l îndeplini.

La clasele VIII—XI, în prezent, orele prevăzute pentru fiecare clasă reprezintă un minimum ce trebuie întregit prin activități suplimentare: cercurile de specialitate, participări la conferințe, simpozioane, spectacole, vizite la muzee și expoziții. Rezultatul acestor activități poate prilejui discuții în orele puse la dispoziția profesorului.

Folosirea acestor ore după necesitățile clasei vine să completeze predarea istoriei literaturii, să ofere unele popasuri de înțelegere adîncă a cunoștințelor și sentimentelor, într-o ambianță mai complexă decît textul, dar pornind de la el.

Orele la dispoziția profesorului sînt cu atît mai necesare cu cît sprijină predarea unui obiect care are implicații largi cu diferite domenii ale artei și ale culturii în genere.

La clasele a IX-a și a X-a, la care predau în acest an, m-am gîndit să folosesc orele puse la dispoziția profesorului de programă în chipul următor:

Pentru a delimita noțiunea de folclor literar și în același timp pentru a da elevilor prilejul să cunoască bogăția folclorului nostru sub toate aspectele, mi-am propus mai multe activități al căror rezultat să fie consemnat în ora pusă la dispoziție. În acest scop,

am vizitat cu elevii clasei a IX-a B. Muzeul satului. Aici impresia de viață autentică e desăvîrșită. Pe un spațiu relativ restrîns, deși e cel mai mare muzeu etnografic în aer liber din lume, am avut imaginea țării întregi în ceea ce privește înfățișarea diverselor regiuni în epoci variate. Casele cu forme diferite după reliefuI, clima țării, ocupația și starea socială a locuitorilor sînt o dovadă a geniului creator al poporului în domeniul arhitecturii. Adaptîndu-se atîtor factori, constructorii au știut să îmbine funcționalul cu esteticul. Acoperișul pitoresc din Țara Oașului, cerdacurile dantelate, culele oltenești sau casele pescărești ale Dobrogei se înscriu pe linii de variații foarte mari. Casa iobagilor, bordeiele dinspre Dunăre oglindesc modul de viață din trecut al celor asupriți. Interioarele caselor cu vetre străvechi sau mai apropiate de zilele de astăzi, mesuța înconjurată de scaune mici scobite, obiectele de uz casnic, covoarele, țesăturile te întîmpină în ambianța vieții autentice în care a trăit și creat poporul nostru, folclorul nostru fiind o dovadă a geniului creator, a talentului și gustului poporului nostru.

O altă vizită la vila Minovici a adăugat alte mostre de țesături, covoare, obiecte casnice, instrumente muzicale, obiecte de muncă, îmbogățind imaginea despre folclor.

După ce și-au dăt seama de sfera largă a noțiunii de folclor, elevii au putut înțelege mai bine ce înseamnă folclor literar prin vizita și exemplificările de la Institutul de folclor. Înregistrările pe bandă de magnetofon făceau să pătrundă în sala de audiții însăși viața, cu particularitățile de pronunțare, de interpretare, de melodie ale fiecărui transmițător. Elevii și-au dat seama că numai unele specii folclorice sînt rostite (basmele, snoavele, strigăturile, orația de nuntă), iar cele mai multe sînt cîntate, melodia fiind o coordonată a existenței folclorului literar. Multe specii folclorice sînt o unitate a trei componente: textul, muzica și dansul.

Elevii au ascultat semnalele de bucium atît de vechi, specifice vieții pastorale, care erau în același timp indiciu pentru vestirea dușmanilor. Au ascultat doine, dîndu-și seama de specificul melodiei prin insistența pe o singură treaptă, deosebindu-le astfel de cîntece cu textul asemănător, au ascultat „Mioriția", cîntată în Vrancea, chiar în regiunea de unde a fost culeasă pentru prima oară de Alecu Russo. Elevii și-au dat seama de bogăția speciilor folclorice ascultînd, afară de doine și balade, colinde cu caracter laic, de vînătoare, căiuți, caloianul, cîntece de petrecut, cîntece de nuntă, jocuri, basme

Ei și-au notat cele văzute și auzite în vizitele făcute, apoi cîțiva dintre ei au fost desemnați să prezinte în ora pusă la dispoziție însemnările, reactualizînd astfel și celorlalți lucrurile percepute. La relatările scrise s-au adăugat completările celorlalți. Simultan, s-au ilustrat prin reproduceri o parte din cele discutate. Astfel, albumul cu ilustrații despre Muzeul satului a oferit un material prețios pentru fixarea imaginilor.

Cele trei vizite au fost programate din timp, înaintea terminării capitolului despre folclor. Elevii au ascultat și însemnat explicațiile date de ghid la muzee. La Institutul de folclor o tovarășă cercetătoare ne-a pregătit special materialul, explicînd și exemplificînd cu înregistrări. Cîte doi elevi pentru fiecare obiectiv au avut de alcătuit referate. Cîte un referat (cel mai complet) s-a prezentat, ca bază de discuție, la ora pusă la dispoziție, iar completările orale au împrospătat observațiile de la fața locului. Referate, convorbiri, reproduceri au dăt un material prețios orei puse la dispoziție, încît capitolul prevăzut în programa de învățămînt a căpătat conținut, îmbogățind sfera noțiunii de folclor și ajutînd la selectarea celei de folclor literar.

O parte din materialul strîns cu prilejul vizitelor a alcătuit un album. Textul a fost ilustrat cu unele fotografii făcute de elevi și developate în cadrul cercului de fizică. Acest album a dat elevilor satisfacția posibilității lor de a concentra cele văzute, într-o formă care să contribuie la dezvoltarea simțului artistic.

Rezultatul obținut a fost îmbucurător. Pe lîngă scopul imediat și precis pe care l-am atins, am reușit să stimulez dorința elevilor de a ști, de a vizita apoi singuri muzeele și expozițiile. Vizitele descrise s-au efectuat în cadrul activității extrașcolare a clasei.

Profesorul nu va putea însă să folosească astfel decît una sau două din orele puse la dispoziție, pentru că pregătirea lor și prelucrarea materialului adunat necesită foarte mult timp.

Unele ore puse la dispoziția profesorului vor face apel la material ilustrativ, concret perceput, care va ajuta înțelegerea celor predate. Astfel, capitolul culturii slavone în țara noastră capătă consistență și concretizează în mintea elevilor o realitate, prin cunoașterea Muzeului romîno-rus. Acesta reușește să reconstituie o atmosferă de relații străvechi, de evocare a ambianței istorice care explică existența culturii slavone în patria noastră.

Elevii văd tiparnița trimisă de mitropolitul Kievului, Petru Movilă, văd imagini și grafice ale relațiilor comerciale, culturale, atestări ale legăturilor lui Ștefan cel Mare, acte oficiale ale acestui domnitor în limba slavonă, limba cancelariei domnești pînă în secolul al XVII-lea.

Elevii pot vedea, de asemenea, traduceri din limba slavonă, tipărituri, au în fața ochilor Cartea de învățătură a lui Varlaam, din 1643, care a avut la bază texte ucrainene, traduse și amplificate, cărțile învățatului cronicar Dimitrie Cantemir, scrise în Rusia.

Atît constatările făcute la Muzeul romîno-rus, cît și cele făcute la Muzeul de istorie a literaturii romîne în legătură cu manuscrisele și tipăriturile secolelor XV, XVI, XVII servesc elevilor drept bază de comunicări și discuții la ora pusă la dispoziția profesorului.

Elevii și-au luat note în timpul celor două vizite, ascultînd explicațiile pe care le-au primit, privind piesele expuse, citind indicațiile. Un elev a avut de urmărit în mod deosebit secolele al XIV-lea, al XV-lea și al XVI-lea și de prezentat un referat scris. Alt elev, pe baza observațiilor, a alcătuit un referat privind secolul al XVII-lea.

În timpul pregătirii orei în care tratam tema despre cultura în țara noastră pînă în secolul al XVII-lea s-a deschis la Muzeul romîno-rus expoziția „Dimitrie Cantemir." Atunci ne-am îmbogățit tematica, incluzînd din cultura secolului al XVIII-lea mărturii ale activității și operei lui Dimitrie Cantemir, prezentate într-un referat al altui elev, special desemnat. Ora s-a desfășurat prin lectura celor trei referate, completări orale și prezentarea unor ediții ale operelor lui Dimitrie Cantemir aduse în clasă (Descrierea Moldovei, ediția 1725 de la Mănăstirea Neamțului, și Hronicul vechimii romîno-moldovlahilor din 1718).

Pregătirea altei ore puse la dispoziția profesorului la clasa a IX-a ar putea consta în discutarea materialelor suplimentare indicate pentru cunoașterea lui N. Bălcescu. Se va recomanda din timp lectura romanului lui Camil Petrescu „Un om între oameni" și scrisoarea lui Ion Ghica.

Ora aceasta s-ar putea desfășura prin citirea referatelor de prezentare a personalității lui N. Bălcescu, așa cum reiese din opera celor doi scriitori sau profesorul ar putea citi din cele două opere fragmentele semnificative pentru conturarea trăsăturilor luptătorului progresist. S-ar putea citi, de asemenea, articolul lui T. Vianu despre stilul lui N. Bălcescu.

O oră la dispoziția profesorului e foarte bine venită pentru adîncirea cunoașterii operei lui V. Alecsandri. Profesorul ar putea să-și propună să discute spectacolele vizionate de către elevi, împreună cu profesorul, completînd cu lectura pe roluri a unor piese ce nu s-au studiat în clasă. Cred că ar fi foarte interesant de discutat modul în care piesele de teatru ale lui Caragiale își găsesc filiația cu cele ale lui Vasile Alecsandri. (De exemplificat cu Modista și Cirovnicul, Clevetici, ultra demagogul, Iașii în Carnaval.)

După studierea operei lui I. Ghica și N. Filimon (atît cît prevede programa), în urma vizitării Muzeului de istorie a orașului București, avînd în minte machetele epocii și descoperirile ultimelor săpături arheologice din Capitala noastră, elevii, în ora indicată pot reconstitui, cu fiorul vieții autentice, Bucureștiul de altădată, nu numai urbanistic, ci și plastic, încît să simtă pulsul ideilor luptătorilor împotriva oprimării și împilării ființei umane. Ora se poate desfășura prin lectura referatelor, discuții.

De asemenea, ora la dispoziția profesorului mai poate fi folosită pentru a face pe elevi să-și dea seama de ridicolul curentului latinist și de însemnătatea poziției scriitorilor înaintați, partizani ai limbii vorbite de popor, prin exemplificări din opera lui Al. Odobescu și B. P. Hașdeu (pagini din „Pseudo-Kinegeticos", Fragmente din „Trei Crai de la răsărit").

Profesorul poate prezenta el materialul, fără a fi indicat dinainte, ca o surpriză, cu efectul binevenit al acesteia. Astfel se variază și procedeele orelor puse la dispoziție.

La clasele a X-a, mai ales la cele umaniste, orele rezervate pot precede sau încheia un capitol din materia predată, în diferite moduri: prin diafilme, prin aplicații stilistice, audiții muzicale etc.

Ora la dispoziția profesorului poate fi folosită și pentru adîncirea studierii vieții și operei lui M. Eminescu, utilizîndu-se material suplimentar. Vor fi desemnați elevii care să se preocupe de o anumită perioadă a vieții lui Eminescu și s-o expună în referat.

Ora s-ar mai putea desfășura prin prezentarea de către profesor a mai multor studii critice asupra lui M. Eminescu scrise de Dobrogeanu-Gherea, Ibrăileanu, G. Călinescu, T. Vianu. Aceasta pentru a contura personalitatea artistică, liniile multiple ale operei marelui poet. Exemplificări cu melodiile care au făcut și mai populare versurile lui sau cu fragmente din muzica baletului Călin ar întregi înțelegerea operei eminesciene.

Caragiale e mereu prezent prin piesele și filmele vizionate. Se pot spicui din volumul „Caragiale despre literatură" părerile înaintate ale realizatorului strălucit al realismului critic. Este nimerit să se prezinte și caricaturile lui Jiquidi, cu galeria personajelor caragialești.

Capitolul ce încheie studiul operei lui Coșbuc se poate referi la articolele critice despre creația lui, pornind de la Dobrogeanu-Gherea și G. Ibrăileanu.

Personalitatea criticului Ibrăileanu se va contura prin prezentarea cercului Vieții Românești cu ajutorul unor fragmente din „Masa umbrelor" de I. Teodoreanu, „Amintiri de la Viața Românească", de M. Sevastos și „Ibrăileanu omul" de Savin Bratu.

Am arătat în acest articol numai unele aspecte privind folosirea orelor la dispoziția profesorului de limba și literatura română. De modul judicios în care se vor organiza și desfășura aceste ore depinde aportul pe care îl aduc la aprofundarea cunoștințelor elevilor.

ADRIANA NICULIU
Școala medie nr. 22 „Gh. Lazăr" — București

FOLOSIREA DIAFILMULUI ȘI A FILMULUI ÎN PREDAREA LITERATURII ROMÎNE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL

Folosirea mijloacelor audio-vizuale din care fac parte diafilmul și filmul asigură împletirea prezentării materialului concret cu expunerea profesorului, îmbinarea creatoare a primului sistem de semnalizare cu cel de-al doilea sistem, constituind, deci, o condiție foarte importantă în procesul de însușire temeinică a cunoștințelor de către elevi.

Diafilmul și filmul reprezintă mijloace excelente de prezentare cît mai concretă și atrăgătoare a materialului literar, determină o participare activă, vie și fără eforturi din partea elevilor-muncitori, încît folosirea lor este de un real folos și în predarea literaturii la școala serală. Constatările făcute de noi cu ocazia predării literaturii romîne sînt elocvente. De pildă, cunoștințele despre viața și opera marilor noștri scriitori clasici M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, predate în clasa a X-a a Școlii medii serale nr. 3 — Teleajen-Ploiești s-au conturat mai limpede în mintea elevilor, mai convingător și mai puternic, fiindcă au fost însoțite de prezentarea diafilmelor.

În articolul de față ne vom ocupa de unele probleme ale metodicii folosirii diafilmului și vizionărilor prealabile ale filmelor, în predarea literaturii romîne la clasele X—XI.

Diafilmul, constituit dintr-o singură serie sau din două serii, reprezintă o succesiune de imagini prezentate cronologic, care se referă la principalele date biografice și aspecte din activitatea creatoare a scriitorului. Deși datele pe baza cărora se realizează un diafilm sînt cuprinse și în manual și sînt prezentate de profesor în cadrul comunicării noilor cunoștințe, acestea nu sînt suficiente în vederea asimilării temeinice a bogatului conținut de aspecte și idei.

De aceea, se recomandă folosirea diafilmului în procesul de învățămînt, care oferă o prezentare plastică, sugestivă, concretă și care se înregistrează atît pe cale auditivă, cît și vizuală și, în același timp, se percepe de către analizatori vizual și auditiv, realizîndu-se o strînsă interacțiune între cuvînt și intuiție.

În timpul unei jumătăți de oră sau chiar în 20 de minute, cît durează desfășurarea unei serii de diafilm, elevii își formează o privire de ansamblu asupra epocii în care trăiește scriitorul, asupra vieții și operei lui, asupra locului pe care acesta îl ocupă în mișcarea socială și literară a epocii respective. În timpul în care elevii-muncitori intuiesc diferite imagini ce se referă la locul nașterii și la mediul social în care a activat scriitorul, la anii copilăriei, la școala prin care a trecut și la ambianța de acolo, la debutul literar și colaborările de la diferite reviste, la unele aspecte din operele cele mai semnificative ale scriitorului, ei au posibilitatea să cunoască personalitatea scriitorului, condițiile sociale în care acesta a trăit. Diafilmul ne redă etapele de viață și de muncă ale scriitorului, ne prezintă condițiile și diferitele împrejurări care explică geneza și orientarea operei, transmițînd astfel cunoștințe care nu se pot însuși de către elevi cu aceeași ușurință, într-un timp scurt, prin studiul lucrărilor respective și al materialului bibliografic.

Predarea istoriei literaturii romîne la clasa a X-a și a XI-a este considerabil ușurată de existența diafilmelor dedicate zugrăvirii atît de sugestive a unei epoci însemnate din istoria literaturii noastre, epoca realismului critic.

Folosirea diafilmului necesită asigurarea unor condiții tehnice și cunoașterea metodicii folosirii diafilmului în procesul de învățămînt. Profesorul trebuie să vizioneze mai întîi el însuși diafilmul în condiții optime, pentru a-și fixa momentul și lecția din temele afectate de programa școlară studiului monografic al scriitorului respectiv la care poate fi folosit diafilmul.

Condițiile tehnice nu pot constitui o problemă în cadrul școlii serale, deoarece elevii-muncitori dispun de bogate cunoștințe și deprinderi tehnice și deci pot manevra aparatele cu multă ușurință și pricepere.

În ceea ce privește metodica utilizării diafilmului, aceasta se înfăptuiește cu succes numai dacă profesorul studiază în prealabil conținutul diafilmului în care fie că predomină partea biografică, fie cea privitoare la operă, încît, în funcție de aspectul preponderent și de numărul de ore fixat de programa școlară unei teme, să aleagă lecția și să se fixeze tipul de lecție la care se va folosi diafilmul.

Astfel, din cele 14 ore consacrate poetului M. Eminescu, primele două ore sînt repartizate prezentării vieții (prima oră) și operei (ora a doua) poetului. În acest caz am folosit diafilmul în ora a doua, în momentul *fixării cunoștințelor*, deoarece proiecția reprezenta o sinteză a tuturor etapelor dezvoltării poetului și explica, de altfel, conținutul tematico-ideologic al operei lui. Cu această ocazie ne-am putut opri mai mult asupra unor aspecte mai importante ale materialului predat. Pentru a constata în ce măsură și-au însușit elevii-muncitori cunoștințele predate în lecțiile la care s-a folosit diafilmul, am dat o lucrare de control. Din cercetarea lucrărilor am văzut că elevii au înțeles problematica socială a poetului M. Eminescu. Astfel, într-o lucrare, un elev a prezentat geneza poeziei „Împărat și proletar", pornind tocmai de la reproducerea imaginilor intuite cu ocazia prezentării diafilmului.

Alți elevi au insistat asupra perioadei în care poetul Mihai Eminescu a lucrat alături de I. L. Caragiale și I. Slavici la ziarul conservator „Timpul", care i-a prilejuit cunoașterea adîncă a tuturor aspectelor politicii burgheze. Intuind imaginile ce reprezentau atmosfera viciată a redacției, elevii-muncitori au înțeles sensul adînc al satirei „Scrisorilor" și s-au putut ridica la o interpretare dialectică a conținutului lor tematico-ideologic, apreciind atitudinea vehement protestatară a poetului față de criminalul regim de exploatare.

Dat fiind faptul că diafilmul dă posibilitatea de a reține mai ușor și mai temeinic cunoștințele, *am căutat să folosesc diafilmul și în cadrul comunicării noilor cunoștințe*. Procedeul acesta l-am folosit cu prilejul predării biografiei marelui povestitor I. Creangă. Înlocuind obișnuita expunere orală cu prezentarea diafilmului, elevii „au trăit" alături de Nică printre țăranii humulești și colegii lui de școală. În fața lor s-au perindat minunatele priveliști descrise în „Amintiri din copilărie", iar imaginea bojdeucăi din Țicău care a adăpostit în vremuri grele pe prietenul cel mai bun al scriitorului — poetul M. Eminescu — i-a impresionat adînc.

Folosind un astfel de procedeu în cadrul analizei literare a „Amintirilor din copilărie" s-a putut urmări fără dificultăți nu numai conținutul de idei, ci și particularitățile artistice ale operei cu întreaga gamă de procedee folosite de scriitor.

La clasa a X-a am folosit diafilmul în predarea temei privind viața și opera poetului G. Coșbuc.

Astfel, în cadrul predării noilor cunoștințe s-a prezentat diafilmul G. Coșbuc, în 20 minute, iar 10 minute le-am consacrat notării pe tablă a aspectelor principale desprinse din vizionarea de către elevi a diafilmului:

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Astfel s-a notat:

Locul și data nașterii — 8 septembrie 1866, satul Hordău, din apropierea Năsăudului.

Anii de școală — 7 clase elementare, la Hordău și Telciuc, liceul la Năsăud; înscrierea poetului la facultatea de filozofie din Cluj.

Activitatea în redacția revistei „Tribuna":

— poetul se manifestă ca un înflăcărat luptător pentru o literatură realistă;

— publică valoroase creații: „Mînioasa", „Nu te-ai priceput", „Nunta Zamfirei", „Fata morarului", „Nebuna", „Numai una", „Rada", în care reprezintă aspecte din viața satului.

Plecarea lui G. Coșbuc la București — în urma chemării lui de către Titu Maiorescu.

— Frecventarea Junimii, publicațiile din revista „Convorbiri literare", atitudinea de protest față de principiul „artă pentru artă".

— În anul 1893 concepe poemul social „In opressores" pe care Titu Maiorescu refuză să-l publice.

— În 1894, sub influența mișcării țărănești, scrie „Noi vrem pămînt".

— În 1894 — împreună cu I. L. Caragiale și Al. Vlahuță — scoate revista „Vatra".

— Colaborarea poetului la „Foaia interesantă", apoi la revista „Albina".

— *În decembrie* 1901 — înființează, împreună cu Al. Vlahuță, revista „Semănătorul".

— Scrie poeziile antimonarhice „Spînzurați-l de-i mișel" și „Scrisoarea lui Firdussi către șahul Mahmud".

— Condamnarea și dezaprobarea războiului inspiră poeziile „Morți pentru cine" și „Vulturul".

— Moartea poetului la 9 mai 1918.

— Opera poetului cuprinsă în volumele: Balade și idile (1893), Fire de tort (1896), Ziarul unui pierde-vară (1902), Cîntece de vitejie (1904).

Prezentarea diafilmului, urmată de notările menționate, a contribuit la o însușire temeinică a cunoștințelor, după cum s-a putut vedea cu prilejul fixării cunoștințelor. La întrebările profesorului, elevii au putut face descrierea casei din Hordău — „o casă bătrînească cu acoperiș de stuf, mică, gîrbovită..." care a fost prezentată în diafilm, au putut să relateze date din textul diafilmului, să vorbească despre dragostea față de natură și față de creațiile folclorice care au impresionat sufletul poetului încă din fragedă copilărie, reproducînd tabloul intuit ce reprezenta un minunat peisaj în cadrul căruia printre ciobanii din munții Rodnei se rătăcise micul George vrăjit de glasul duios al doinei. Fără îndoială că asemenea amănunte n-ar fi putut fi înregistrate dacă ne-am fi mulțumit numai cu expunerea orală.

Proiecția diafilmului, prin coloritul tablourilor respective, prin pitorescul lor, prin redarea anumitor scene și a portretelor, provoacă o participare afectivă, declanșînd emoții și stări sufletești la care nu se poate ajunge doar prin expunerea profesorului. Totodată, diafilmul influențează și asupra exprimării elevilor, deoarece o dată cu intuirea tablourilor elevii își întipăresc în minte și comentariul respectiv.

O influență deosebită asupra însușirii cunoștințelor de literatură a avut-o și prezentarea diafilmului privind viața și activitatea marelui nostru scriitor M. Sadoveanu.

Imaginile vizionate de elevi l-au înfățișat pe scriitor printre eroii lui — vînători, pescari sau oieri, în cadrul unor peisaje minunate ale naturii patriei noastre.

Punînd pe elevi în contact direct, nemijlocit, cu aceste tablouri din natură, întîlnite în opera scriitorului, s-au creat condițiile unei interesante discuții pe marginea temei „Natura patriei în opera scriitorului M. Sadoveanu". Diafilmul respectiv a contribuit, de asemenea,

la trezirea sentimentului de admirație pentru toate frumusețile patriei noastre, a dorinței de a le cunoaște. Proiecția a sugerat, totodată, discuții pe marginea măiestriei artistice a scriitorului, urmărindu-se trecerea de la tabloul din natură vizionat la descrierea lui în cadrul operei (descrieri din romanul „Baltagul", „Împărăția Apelor" etc.).

Discuțiile pe marginea diafilmului au scos în evidență varietatea aspectelor cuprinse în vasta operă sadoveniană și au arătat că scriitorul a zugrăvit cu multă putere de pătrundere frumusețile naturii țării noastre, aspecte din munca și lupta poporului nostru.

Experiența acumulată ne-a permis să tragem concluzia că folosirea proiecțiilor diafilmelor constituie un mijloc audio-vizual deosebit de eficace, care asigură realizarea cu succes a scopului urmărit prin predarea literaturii în școala serală. Elevii își însușesc mai repede și mai temeinic cunoștințele, lărgindu-și, totodată, orizontul lor de cultură generală.

A doua problemă din cuprinsul articolului de față se referă la ajutorul prețios pe care ni-l oferă în predarea literaturii vizionarea filmelor care prezintă anumite opere literare care s-au transpus cinematografic și apoi discutarea lor în cadrul analizei literare. Am organizat vizionarea de către elevi a filmelor: *„Moara cu noroc"*, după nuvela lui *I. Slavici*, *„Telegrame"* și *„De-ale carnavalului"*, după schițele scriitorului *I. L. Caragiale*, *„Afacerea Protar"*, după piesa *„Ultima oră"* a lui *Mihail Sebastian*, *„Ciulinii Bărăganului"* după romanul lui *P. Istrati*, *„Mitrea Cocor"* după romanul lui *M. Sadoveanu* și *„Desfășurarea"*, după nuvela lui *M. Preda*.

Transpunerea cinematografică, prin bogata gamă de procedee prin care se realizează, ușurează atît procesul de cunoaștere a operei literare ecranizate, cît și înțelegerea problemelor de teorie literară: *desfășurarea subiectului cu momentele lui, mijloacele de caracterizare a personajelor* etc. Astfel, tema operei, personajele operei literare pot fi adîncite cu mult succes în urma vizionării filmelor, deoarece pe ecran acțiunea este redată în planuri, în scene, care pot fi puse în lumină după necesitățile dramatice ale operei, scoțîndu-se în relief momentele nodale ale subiectului și ale ritmului lor.

Personajele — în opera literară — sînt descrise de autor, pe cînd în cadrul filmului apar direct în fața spectatorului prin interpreții lor. Înfățișarea actorilor, jocul lor de scenă, constituie puternice mijloace de exteriorizare a ideilor și sentimentelor exprimate de scriitor, de cunoaștere și apreciere justă a caracterelor diferiților eroi. Foarte sugestiv, de exemplu, au fost prezentate din punctul acesta de vedere personajele din filmul „Cîtadela sfărîmată", după drama scriitorului Horia Lovinescu. Decreptitudinea avocatului Dragomirescu a fost evidențiată în bună măsură prin folosirea succesivă a costumației adecvate situațiilor în care se afla personajul în diferitele etape ale procesului descompunerii sale. La început, avocatul poartă un costum elegant și scump; mergînd spre declin, personajul apare într-un impermeabil uzat și murdar, iar în final cu o fostă haină de casă și un basc de lînă rupt.

Un alt personaj al piesei, Adela, tipul femeii vulgare, parvenite, este împodobit cu bijuterii de tot felul și cu zorzoane vestimentare, dintre care nu lipsește vulpea argintie. Aspectul exterior al personajelor reflectă profilul lor psihologic și categoria socială din care fac parte, fapt ce se înregistrează de către elevi cu multă fidelitate datorită prezentării lor concrete în film.

Transpunerea pe ecran a unor opere literare produce elevilor impresii deosebite, cunoștințele obținute pe calea vizionării filmului sînt mai vii, mai puternice și mai trainice, iar elevii-muncitori pot reproduce cu multă ușurință acțiunea, chiar după un timp mai îndelungat de la vizionarea filmului.

În cadrul lecturii unei opere literare se pune în mișcare numai cel de-al doilea sistem de semnalizare — lipsind imaginea concretă — deficiență care este rezolvată prin film. Prezentînd astfel problema nu trebuie să ne situăm pe poziția minimalizării importanței și

necesității lecturii operei literare, întrucît vizionarea filmului nu trebuie să se substituie lecturii; îmbinarea lor însă este foarte indicată.

Filmul nu poate respecta în totul opera literară, amănuntele ei, derogările fiind inerente. Folosirea filmului implică însă o deosebită prudență din partea profesorului, el avînd de analizat opera literară și nu filmul. De aceea, profesorul trebuie să cunoască temeinic și profund conținutul filmului, în vederea relevării eventualelor neconcordanțe dintre opera literară și film.

Vizionarea filmului de către elevi înaintea studierii operei este recomandată, deoarece, în chipul acesta, în analiza literară se pornește de la cunoașterea conținutului operei prezentat în tablouri concrete, intuite pe cale vizuală și auditivă. La lecții, în cadrul analizei literare sau a caracterizării generale, se discută materialul însușit pe calea vizionăriii filmului, material care se dovedește a fi bine fixat. Profesorul trebuie să arate în ce măsură filmul respectă adevărul operei și dacă a pus suficient în lumină sensul ei social și etic, cît și valoarea artistică. După cum subliniam, este necesară și lectura operei. Cînd am analizat conținutul operei am folosit și cunoștințele dobîndite pe calea vizionării filmului, ceea ce a determinat o interpretare profundă a faptelor, un comentariu serios al diferitelor fragmente din opera respectivă.

Ca profesor de limba romînă m-am ocupat de organizarea vizionării unor filme în colectiv, indicînd elevilor asupra căror aspecte să-și concentreze atenția, ce să urmărească îndeosebi și cum să înțeleagă semnificația operei literare. Știind că decorurile din film sînt realizate după descrierile autorului operei și că ele constituie cadrul acțiunii, mediul ambiant al personajelor, cunoscînd, de asemenea, că personajul își dezvăluie caracterul și poziția lui socială prin propriile acțiuni și păreri, prin îmbrăcăminte și felul specific de a vorbi, elevii își vor îndrepta atenția asupra acestor aspecte, căutînd să le înregistreze și în felul acesta să pătrundă în structura și conținutul operei literare ecranizate. Ne-am străduit, totodată, să orientăm percepția și atenția elevilor în direcția scopului urmărit de noi, pentru a i determina să rețină datele necesare procesului de analiză literară a operei.

Faptul că elevii din clasa a XI-a au avut o participare activă în caracterizarea comediei „Ultima oră" de M. Sebastian, în predarea temei „Dramaturgia după 23 August", reproducînd materialul intuit prin vizionarea filmelor „Afacerea Protar" și „Citadela sfărîmată", ca și faptul că vorbind despre Panait Istrati la tema „Prozatori dintre cele două războaie mondiale" au reușit să descrie expresiv peisajul întins și pustiu al Bărăganului din filmul „Ciulinii Bărăganului", peisaj în care se încadrează răscoala țărănimii asuprite din neuitatul an 1907, a demonstrat că filmul și diafilmul sînt mijloace vizual-auditive care contribuie la obținerea unor bune rezultate instructiv-educative.

De exemplu, vorbind elevilor din clasa a XI-a despre creația lui M. Sadoveanu, am dat elevilor posibilitatea să-și exprime părerile pe marginea filmului „Mitrea Cocor" vizionat în comun. Povestirea subiectului de către elevi a cuprins tot ceea ce era necesar pentru urmărirea evoluției eroului principal. De asemenea, înflăcăratul mesaj adresat de scriitor a fost comentat cu convingere, fapt care dovedește că prin vizionarea filmelor se contribuie cu succes la relevarea funcției social-educative a literaturii.

Studiul nuvelei „Desfășurarea" de M. Preda ne-a oferit din nou prilejul de a apela la cunoștințele elevilor dobîndite cu ocazia vizionării filmului respectiv. Din cele două ore consacrate de programă analizei literare a nuvelei, prima oră a avut ca obiect prezentarea subiectului, iar în ora a doua s-a continuat analiza prin caracterizarea personajelor și a compoziției.

Înfățișarea amplă a acțiunii, cît și discuțiile purtate pentru caracterizarea eroilor au demonstrat că majoritatea elevilor și-au însușit temeinic ideile principale, reținînd multe amănunte din întreg materialul faptic al prezentării cinematografice.

Interesant s-au desfășurat și orele de analiză literară de la clasa a X-a, consacrate studiului operei lui I. L. Caragiale. Elevii vizionaseră anterior filmele „O noapte furtunoasă", „De-ale carnavalului", „O scrisoare pierdută", „Telegrame".

În cadrul orelor afectate analizelor respective, elevii au înfățișat atmosfera specifică lumii satirizate de scriitor, au comentat tipurile create de I. L. Caragiale și au dovedit o înțelegere justă a comicului rezultat din acțiunea înfățișată pe ecran. Pline de dinamism s-au dovedit și discuțiile din cadrul analizei literare a nuvelei „Moara cu noroc" de I. Slavici, datorită filmului respectiv vizionat anterior de elevi. Formularea clară a temei — dezumanizarea provocată de patima banului — cît și caracterizarea eroilor au dovedit că elevii pătrund adînc psihologia personajelor admirabil pusă în lumină de jocul expresiv al actorilor.

În toate aceste cazuri, filmele au fost vizionate cu mult înaintea studierii operelor. După cum am arătat, în comentariile lor elevi au dovedit că filmele le-au furnizat un material util pentru înțelegerea și interpretarea operelor literare, că i-au ajutat în elaborarea unor judecăți de valoare asupra tematicii operelor și tipologiei eroilor.

Am putut ajunge la astfel de rezultate numai datorită unei temeinice organizări a vizionărilor anterior pregătite, cît și datorită discuțiilor ulterioare pe marginea filmelor. De obicei, elevii erau solicitați să întocmească după vizionare succinte prezentări pe baza unui chestionar menit să ajute la fixarea temeinică a problemelor urmărite. Spre exemplu, pentru prezentările asupra vizionărilor privind opera scriitorului I. L. Caragiale am fixat următoarele puncte:

— indicarea timpului și locului în care se petrece acțiunea;
— prin ce aspecte s-a concretizat atmosfera epocii;
— ce scene v-au plăcut mai mult și de ce;
— care sînt personajele pozitive;
— la ce concluzii ați ajuns.

Evident că în acest caz am urmărit cunoașterea operei scriitorului. Se pot formula întrebări asupra problemelor de teorie literară, care să scoată în relief măiestria scriitorului, mijloacele artistice folosite de acesta în vederea înfățișării cît mai plastice a conținutului tematico-ideologic al operei sale.

Asemenea scurte expuneri asupra filmului vizionat, revăzute înaintea efectuării analizei operei, dau posibilitatea elevilor să-și împrospăteze materialul însușit anterior, să-și lărgească cunoștințele, să aprofundeze structura operei și să stabilească legătura dialectică între conținut și formă.

Alteori am recomandat ca vizionarea filmului să se facă după studiul operei. Astfel am procedat în cazul filmului „Setea", după romanul lui Titus Popovici. Vizionarea filmului a contribuit la aprofundarea problemelor tratate în roman, prin introducerea elevilor în atmosfera de luptă a țărănimii pentru realizarea reformei agrare. De asemenea, filmul i-a făcut pe elevi să trăiască puternice scene de masă și să aprecieze just profilul moral al eroului principal — Mitru Moț.

Pe baza experienței acumulate de noi în domeniul folosirii diafilmului și vizionării de filme se pot desprinde următoarele:

1. Diafilmul și filmul reprezintă mijloace audio-vizuale importante care contribuie, în mare măsură, la realizarea procesului de cunoaștere și interpretare a conținutului operei literare, ușurînd, în același timp, însușirea noțiunilor de teorie literară.

2. Prin vizionarea diafilmului și a filmului se realizează în condiții optime funcția cognitivă a literaturii, datorită bogatei game de procedee specifice cinematografiei, prin care se înfățișează epoca reflectată în opera respectivă.
3. De asemenea, folosirea diafilmului și a filmului în predarea literaturii contribuie la realizarea funcției educative a literaturii, la formarea bazelor concepției materialist-dialectice și istorice în rîndul elevilor, la dezvoltarea priceperii de a aprecia o operă și un scriitor de pe pozițiile marxism-leninismului.
4. Din punct de vedere metodic, vizionarea se poate înfăptui anterior studiului unei opere literare sau după aceea, în funcție de scopul urmărit; în ambele cazuri aceasta contribuie la adîncirea cunoștințelor, la lărgirea orizontului de cultură generală al elevului-muncitor.
5. Vizionarea nu substituie lectura operei, ci stimulează interesul și gustul pentru lectură.
6. Proiecțiile de diafilme și vizionarea filmelor contribuie și la îmbogățirea vocabularului elevilor, aceștia putînd reține unele comentarii.

Prof. LUCIA NELA ANDREIOVICI
Școala medie nr. 3 — Ploiești

PROBLEME DE TIFLOPEDAGOGIE ÎN DEZBATEREA UNEI CONSFĂTUIRI DE OFTALMOLOGIE

În luna decembrie 1961 a avut loc la Cluj consfătuirea regională de oftalmologie, organizată de Secția de oftalmologie pe țară și de către filiala Cluj a Societății de științe medicale din R.P.R., cu participarea unui mare număr de specialiști din toate centrele țării.

Consfătuirea a fost axată pe tema „Probleme de patologie oculară infantilă", în cadrul căreia au fost prezentate 4 referate științifice precum și 32 de comunicări. Referatele au oglindit patru probleme actuale de oftalmo-pediatrie: „Cataracta congenitală", „Tratamentul funcțional al strabismului", „Glaucomul infantil" și „Tumorile maligne ale ochiului la copil".

Problemele prezentate în cadrul consfătuirii au fost discutate cu interes de către specialiști, avînd o influență pozitivă asupra cercetărilor teoretice, precum și asupra practicii oftalmo-pediatrice din țara noastră.

De asemenea, problemele discutate la consfătuire nu au interesat numai pe oftalmologul specialist, ci și pe cercetătorul sau profesorul **tiflopedagog**, care se ocupă de munca instructiv-educativă a elevilor cu deficiențe vizuale, în cadrul școlilor speciale, precum și de principiile acestei munci. Pentru a fi la înălțimea sarcinilor care se pun în această activitate, este necesar ca tiflopedagogul să cunoască problemele teoretice principale de oftalmologie, să fie la curent cu problemele actuale ale acestei discipline. Aceasta se cere din următoarele motive:

Propunerea pentru școlarizarea copiilor deficienți în învățămîntul special (școala de orbi, școala de ambliopi) se face în momentul în care defectul este considerat irecuperabil din punct de vedere medical — oftalmologic. În perioada școlarizării în învățămîntul special, va continua, totuși, asistența oftalmologică. În această direcție profesorul tiflopedagog poate să dea o contribuție importantă, în sensul că poate sprijini medicul cu constatările și observațiile sale referitoare la funcția vizuală restantă a elevilor săi, la utilizarea resturilor de vedere în procesul instructiv-educativ și în viața zilnică. În felul acesta eficiența vizuală a acestor copii poate fi diagnosticată mai precis prin datele adunate într-o perioadă mai îndelungată de contact zilnic cu elevii deficienți, care scapă uneori medicului în cadrul examinării.

Tiflopedagogul trebuie să cunoască indicațiile și contraindicațiile oftalmologice pentru fiecare elev în parte, în funcție de cauzele, gradul, localizarea, dinamica și pronosticul afecțiunii respective.

Profesorul va trebui să cunoască cauzele deficienței vizuale la fiecare copil din colectiv. Se știe că de multe ori cecitatea sau ambliopia nu este singurul afect

al unei boli din antecedentele copilului. De pildă, meningita poate provoca atît orbirea cît și înapoierea mintală, sau un traumatism poate cauza o deficiență vizuală, dar în același timp poate să ducă și la o psihopatie posttraumatică.

Profesorul tiflopedagog care cunoaște din experiența didactică zilnică manifestările elevilor va apela din timp la cunoștințele medicale pentru sprijinirea și prevenirea deficienței vizuale.

Problemele discutate la consfătuirea de oftalmologie infantilă s-au adresat în special tiflopedagogilor care și-au propus să relateze unele observații de ordin defectologic privind elevii.

★

Referatul științific despre „Cataracta congenitală" (Tratament — rezultate), precum și comunicările și discuțiile la această problemă au scos în evidență faptul că în prezent cataracta congenitală constituie o cauză principală a cecității și ambliopiei infantile. După datele statistice, 41—62,2% din cazurile de cecitate și ambliopie infantilă sînt congenitale, aportul cataractei la acest proces fiind de 10—20% sau chiar 30%. Ca un factor etiologic probabil se incriminează embriopatiile. Specialiștii au relevat importanța măsurilor profilactice, de prevenire a embriopatiilor. Totodată, s-a constatat că rezultatele tratamentului chirurgical, care este la ora actuală singurul tratament posibil, sînt încă nesatisfăcătoare. Cataracta congenitală este asociată de obicei cu alte afecțiuni intraoculare (nistagmus, strabism, colobom, microftalmie, aniridie ș.a.) sau extraoculare, de ordinul unor anomalii ale sistemului nervos central (oligofrenie, logopatie, surditate, epilepsie ș.a.). Acest fapt ni se pare demn de remarcat. Tiflopedagogul care își studiază elevii din colectivul clasei din punct de vedere psihologic și pedagogic în vederea tratării individuale a elevilor în procesul instructiv-educativ trebuie să aibă în vedere acest lucru. De asemenea, unele sarcini în legătură cu „reeducarea" funcției vizuale în urma operației de cataractă reușită vor reveni școlilor speciale, continuîndu-se formarea funcției vizuale după vindecarea anatomică și după perioada școlarizării copilului.

Problema care a stat în centrul discuțiilor consfătuirii a fost „Tratamentul funcțional al strabismului" care, pe lîngă cataractă și glaucom, prezintă azi problema majoră a oftalmologiei noastre. De altfel, primul număr al Revistei de oftalmologie pe anul 1962 s-a propus să fie dedicat exclusiv acestei probleme.

Se poate constata că în problema strabismului cîștigă teren concepția tratamentului funcțional — pleoptic și ortoptic — care vizează mecanismele centrale-corticale, pe cînd intervenția chirurgicală este considerată numai ca o etapă posibilă, dar neobligatorie în complexul procedeelor terapeutice. S-a subliniat faptul că ambliopia și strabismul nu sînt indisolubil legate, în sensul că nu toate strabismele sînt însoțite de ambliopie și invers, tratamentul fiind de asemenea diferențial. Atît în tratamentul pleoptic care urmărește dezambliopizarea, cît și în cel ortoptic, care vizează reeducarea vederii binoculare (vederea simultană, fuziunea imaginilor și vederea stereoscopică) se utilizează o gamă de metode funcționale, de antrenament. Deosebit de interesantă ni s-a părut observația că rezultatele sînt deseori mai bune la forme mai grave ale defectului decît la cele ușoare. Credem că la aplicarea antrenamentului vizual — ne referim aici mai ales la acele metode care au prin excelență o nuanță pedagogică (printre acestea au fost amintite: utilizarea unor atlase speciale cu desene, lucru manual, traforaj, desen, sortări de obiecte) — ar trebui atrase și unele cadre didactice din învățămîntul special al orbilor și amblio-

pilor. Desigur, problema învățămîntului funcțional vizual este încă într-o fază experimentală și nu se poate trece încă la generalizarea lui. Este însă cert faptul că punctul de vedere al tratamentului funcțional trebuie să se încetățenească în rîndurile tiflopedagogilor, în sensul că resturile funcției vizuale a elevilor nu trebuie privite ca imuabile, ci ca stări influențabile. În învățămîntul tiflopedagogic — aplicîndu-se la maximum principiul tratării individuale, diferențiate și colaborîndu-se strîns cu medicii de specialitate — va trebui să se pună problema măririi eficienței vizuale cu ajutorul metodelor funcționale. Rostul școlii speciale pentru deficienții vizuali va fi nu numai de a se referi la resturile de vedere ale elevilor, ci și de a le dezvolta.

O serie de concluzii tiflopedagogice s-au degajat și din comunicarea „Ambliopia la copii, aspecte sociale și oftalmologice" care s-a prezentat în cadrul acestei teme. Autorii, în urma examinării unui număr de 2500 de copii școlari și preșcolari din Bacău, au depistat 90 de copii cu defecte vizuale. Dintre aceștia, 28 (adică 1,12% din numărul total de copii cercetați) erau ambliopi și prezentau simptome de astenopie în perioada efortului vizual. Acest procentaj este destul de ridicat și demonstrează importanța socială a problemei ambliopilor, precum și necesitatea depistării active a copiilor ambliopi, care deseori nu sînt conștienți de defectul lor. Această cifră trebuie să fie de asemenea în atenția serviciului de învățămînt special.

O altă constatare, din comunicarea citată, mai mult cu caracter teoretic, dar foarte interesantă, se referă la faptul că ambliopia este de trei ori mai frecventă la ochiul stîng decît la cel drept. Mecanismul producerii ambliopiei depinde, deci, într-un fel sau altul, de factorii lateralității.

Comunicarea „Asistența oftalmologică a copiilor ambliopi" a relatat unele rezultate obținute pe linie medicală și pedagogică în ultimii ani în cadrul școlii speciale de ambliopi din București.

Necesitatea depistării sistematice a defectelor de vedere a rezultat și din comunicarea „Frecvența tulburărilor de vedere în unele colectivități școlare urbane". Autorii au constatat o creștere a ametropiilor de la 21% în clasa I la 33% în clasa a XI-a. Corelînd datele referitoare la tulburările de vedere cu rezultatele școlare, precum și cu unele date antropometrice, s-a demonstrat că acești copii suferă în dezvoltarea lor armonioasă.

Celelalte două probleme mari discutate la consfătuire — glaucomul infantil și tumorile oculare maligne (în primul rînd gliomul) — au avut un profil prin excelență medical, așa că nu ne vom referi la ele.

Consfătuirea de oftalmo-pediatrie a fost bogată în informații și sugestii pentru tiflopedagogi, care luptă, cu mijloace pedagogice, alături de oftalmologi, împotriva deficienței vizuale infantile și a urmărilor ei. Dezbaterea temei „Expertiza capacității de muncă vizuală", care figurează printre subiectele unei viitoare consfătuiri, este și ea așteptată cu viu interes.

WALTER ROTH
Cercetător principal la Filiala Cluj
a Institutului de științe pedagogice

DE PESTE HOTARE

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ȘI PERSPECTIVELE LUI ÎN CUBA REVOLUȚIONARĂ

Devenind stăpîn în propria sa țară, poporul cuban — sub conducerea guvernului său revoluționar, în frunte cu Fidel Castro — înfăptuiește transformări profunde în domeniul politic, economic și social-cultural.

În nici o țară n-a fost mai izbitor contrastul dintre frumusețile și bogățiile țării și mizeria materială și culturală a poporului ca în Cuba în timpul dictaturii lui Batista, vătaf credincios al Statelor Unite, izgonit de patrioții cubani în anul 1959.

Cuba, împreună cu cele 1600 de insulițe mici cu care se învecinează, a fost denumită din cele mai vechi timpuri „Perla Americii". Așezată la răscrucea căilor ce duc din Oceanul Atlantic în Oceanul Pacific, scăldată în apele calzi, țară care nu cunoaște iarnă, cu o vegetație luxuriantă, cu terenuri fertile și cu bogate zăcăminte minerale — de toate acestea nu se putea bucura poporul cuban, pentru că pînă la revoluție n-a fost stăpînul lor.

Transformînd Cuba într-un furnizor ieftin de materie primă și mînă de lucru, monopolurile S.U.A., împreună cu exploatatorii locali, au ținut poporul în cea mai cruntă mizerie. Denumită „zaharnița lumii", în Cuba domnea foamea, șomajul și analfabetismul de masă.

Anii de dictatură cumplită, ca și perioada războiului civil, au răpit viața a peste 20 000 de tineri și au provocat distrugeri imense zdruncinînd din temelii economia țării, aducînd mari prejudicii școlii și învățămîntului. În timpul dictaturii și mai cu seamă în timpul războiului civil au fost închise universitățile, unele școli medii și elementare, iar profesorii, studenții și elevii au fost persecutați, aruncați în închisori și schingiuiți. Cei ce au putut scăpa au intrat în rîndurile armatei revoluționare de eliberare.

Înainte de revoluție puținele școli elementare și medii care existau în Cuba erau destinate în primul rînd copiilor claselor exploatatoare, iar marea masă a copiilor oamenilor muncii nici nu putea visa să frecventeze vreo școală.

În timp ce copiii poporului măreau rîndurile neștiutorilor de carte, numărul de școli elementare de stat și particulare nu reprezenta nici o treime din cel necesar.

Statul dictaturii lui Batista, în loc să se îngrijească de construirea de școli și de asigurarea condițiilor de învățătură tuturor copiilor, făcea risipă de fonduri prin întreținerea unui aparat excesiv de mare și costisitor de inspectori, care aveau rolul de a controla promovarea liniei reacționare în învățămînt. Astfel, existau 1395 de inspectori pentru 5575 de săli de clasă destinate învățămîntului elementar, revenind în medie un inspector la 5—10 învățători. Guvernul revoluționar, condus de Fidel Castro, desființînd o serie de posturi de inspectori, a reușit numai din aceste economii să construiască 800 de săli de clase pentru învățămîntul elementar de la sate, unde se resimțea o lipsă mai mare de școli.

Cît privește învățămîntul mediu, situația nu se prezenta mai bine. Această școală deservea în special copiii bogătașilor. Din absolvenții școlii elementare pătrundeau doar 9% în învățămîntul mediu. Se vădea și aici aceeași risipă de fonduri pentru salariile inspectorilor și ale cadrelor didactice.

Deși Cuba revoluționară avea cel mai scump învățămînt din lume, iar fondurile afectate din bugetul statului pentru școală și repartizate pe cap de elev erau de 5 ori mai mari decît în orice altă țară a Americii Latine, Cuba ocupa în același timp unul din ultimele locuri ale știutorilor de carte. Dacă mai adăugăm la aceasta faptul că prin conținutul învățămîntului se infiltra în conștiința copiilor preamărirea ajutorului politic

și economic american, pe care poporul cuban niciodată nu l-a solicitat, se completează astfel imaginea școlii dinainte de revoluție din Cuba, școală plătită cu banii poporului, dar străină de interesele lui.

O dată cu victoria revoluției din Cuba, guvernul revoluționar, trecînd la reorganizarea vieții politice, economice și sociale, a acordat în același timp o deosebită atenție și reorganizării sistemului de învățămînt. Cuvintele cunoscutului poet și erou național *Jose Marti*, care spunea „că trebuie să fii cult ca să fii liber" au devenit acum, după eliberarea națională, lozinca revoluției culturale din Cuba. Grija deosebită pentru educația și instrucția tinerei generații s-a manifestat chiar din primul an al preluării puterii. Cu toată situația grea economică, guvernul a mărit, încă din 1959, fondurile afectate învățămîntului cu 20 000 000 dolari. Alocația bugetară pentru învățămînt a crescut an de an. Astăzi Cuba este singura țară din America Latină unde cheltuielile pentru instrucția poporului depășesc cheltuielile prevăzute pentru apărare.

În ceea ce privește concepția pedagogică care călăuzește activitatea guvernului revoluționar cuban în problemele de educație și instrucție, aceasta se caracterizează nu numai printr-un puternic spirit înnoitor, dar prezintă aspecte foarte apropiate de principiile de bază ale învățămîntului socialist. Aceasta rezultă atît din cartea „Manifestul către poporul cuban cu privire la educație", din 30 noiembrie 1959, cît și din alte documente oficiale.

Ca și în celelalte sectoare ale vieții de stat, sociale și economice, guvernul revoluționar a găsit o moștenire grea în domeniul învățămîntului și culturii, ca de pildă peste un milion de analfabeți, lipsă de școli, de manuale, de material didactic ș.a.

Datele statistice publicate de guvern arătau că la 1 septembrie 1960 existau 2 420 000 de copii și tineri de vîrstă școlară (5—19 ani) din care puteau fi cuprinși în școlile elementare și medii numai 35% — și anume 753 000 de elevi în școlile de stat, iar 120 000 elevi în cele particulare. Fidel Castro, în discursul său din 1 mai 1961, făcînd un bilanț al realizărilor obținute de guvern în ceea ce privește naționalizarea băncilor, a uzinelor și întreprinderilor, a înființării cooperativelor agricole, a arătat că și etatizarea completă a învățămîntului este o problemă de viitor apropiat. Pentru a cuprinde și pe ceilalți copii de vîrstă școlară trebuiau create cît mai grabnic condițiile materiale și organizatorice respective. De aceea pînă în toamna anului 1960 s-au construit și s-au amenajat aproape 10 000 de școli, din care majoritatea la sate — cu cîte 1—2 clase, cu un atelier și cu o cameră de locuit pentru învățător.

În afară de construcții noi, guvernul a afectat pentru scopurile învățămîntului unele din clădirile existente. Astfel, reședința luxoasă a lui Batista a fost transformată într-o școală cu internat în care învață împreună copiii albi, negri și mulatri. Tot în școli au fost transformate numeroase clădiri în care sub vechiul regim erau instalate cazărmi militare. Așa s-a creat Orășelul copiilor, denumit „Orășelul libertății", pe teritoriul fostului lagăr militar „Columbia", situat la marginea Havanei, unde înainte instructorii americani pregăteau armata antipopulară a lui Batista. Acest orășel cu edificii școlare luminoase și spațioase, bine aerisite, dispune de săli de clasă, biblioteci, laboratoare, ateliere, terenuri de sport ș.a. pentru instruirea și dezvoltarea multilaterală a două mii de copii.

Dar nu numai în capitală există asemenea instituții de învățămînt. În provincia Sierra Maestria, de exemplu, unde pînă la revoluție nu exista nici o școală, acum funcționează 3 000 de școli, iar în viitorii doi ani se vor mai organiza încă 4 000. În capitala acestei provincii, la Santiago de Cuba, locul de unde s-a dat semnalul luptei împotriva dictaturii lui Batista, este în curs de amenajare un imens complex școlar denumit *„Ciudad Escolar Camilo Cienfuegos"*.

Acest complex va cuprinde 20 000 de elevi — număr simbolic — deoarece fiecare elev va reprezenta pe unul din cei 20 000 de eroi ai luptei de eliberare. Această cetate școlară va avea 4 000 de unități. În prezent acest centru cuprinde peste 500 de copii. Școala va funcționa complet în anul școlar 1965. Aici vor fi primiți cei mai buni elevi din școlile Sierrei. Copiii vor putea învăța 9 ani, iar cei ce vor dori să lucreze mai devreme în producție vor putea face acest lucru după al patrulea an de învățămînt în această școală. Învățămîntul și întreținerea elevilor vor fi gratuite.

În acest centru școlar de pe acum se experimentează cele mai potrivite forme de organizare și de educare a elevilor. Școala se conduce după principiul autoservirii, toate lucrările sînt executate de profesori și de elevi. Elevii sînt educați în spiritul

îndeplinirii datoriei, al răspunderii şi mai ales al muncii. În afara orelor de curs, fiecare elev prestează zilnic 3 ore de muncă fizică. De la curăţenia şcolii, munca în ferma şi atelierele şcolii, pregătirea şi servirea mesei pînă la controlul efectuării lecţiilor şi al menţinerii disciplinei — toate sînt executate de elevi cu simţ de răspundere şi conştiinciozitate. Toţi se conduc după principiul că „nadie viola la ley yue el mismo ha hecho" (nimeni nu încalcă legea pe care el însuşi a făcut-o). Această activitate constituie o bogată experienţă pedagogică.

Aceeaşi atenţie o acordă guvernul revoluţionar şi învăţămîntului superior. În Cuba există 5 centre universitare: *Havana*, capitala ţării, cu o puternică universitate înfiinţată în anul 1721, care în 1960 număra 13 facultăţi cu peste 20 000 studenţi; *Santiago de Cuba* cu 4 facultăţi şi aproape 2500 de studenţi; *Camaguey* cu 3 facultăţi, apoi aşa-numita „Universitate centrală" din *Sta Clara* şi o universitate catolică „Sf. Toma", din *Villanueva*.

Pentru reforma învăţămîntului superior s-a înfiinţat în anul 1960 un colegiu superior guvernamental la universitatea din Havana (Junta superior del Goberno de la Universidad de la Habana). Deşi acest colegiu activează în cadrul universităţii din Havana, măsurile luate cu privire la restructurarea învăţămîntului superior se aplică şi în celelalte centre universitare din Cuba.

Reforma învăţămîntului superior urmăreşte în primul rînd democratizarea activităţii universităţilor, acces la învăţătură tuturor tinerilor, indiferent de clasă sau origine socială, reducerea taxelor universitare şi ajutorarea studenţilor lipsiţi de mijloace materiale. În ceea ce priveşte conţinutul învăţămîntului se urmăreşte: restructurarea planurilor şi programelor de învăţămînt astfel ca ele să oglindească cuceririle ştiinţei şi tehnicii din ultimele decenii şi legarea lor de nevoile ţării şi de sarcinile revoluţiei. Învăţămîntul superior tehnic, şi în special cel agrotehnic, legat de reforma agrară înfăptuită în Cuba, capătă o mare extindere. Reforma învăţămîntului superior care este în curs de înfăptuire cere cadre didactice bine pregătite a căror lipsă se resimte în prezent.

Faţă de această imensă activitate în domeniul învăţămîntului, Fidel Castro a declarat la cea de a XV-a sesiune a Adunării Generale a O.N.U.: „Revoluţia transformă Cuba care fusese ieri o ţară fără speranţe, o ţară a mizeriei, o ţară cu locuitorii în majoritatea lor analfabeţi, într-o ţară care va fi peste puţin timp una din ţările cele mai avansate şi mai dezvoltate de pe acest continent.

In numai 20 de luni guvernul revoluţionar a înfiinţat deja 10 000 de şcoli noi. Aceasta înseamnă că într-un interval atît de scurt numărul şcolilor rurale, create în 50 de ani, s-a dublat. Cuba este astăzi prima ţară din America care are cîte un învăţător chiar în cel mai retras colţ din munţi.

Cele mai mari fortăreţe militare adăpostesc astăzi mii de studenţi, iar pentru anul viitor (e vorba de 1961 n. n.) poporul îşi propune să dea o mare bătălie împotriva analfabetismului, avînd drept obiectiv — de mare amploare, fără îndoială — de a învăţa carte pe toţi cubanii, pînă la ultimul". (Fidel Castro: Cuvîntări alese, Ed. politică, Bucureşti, 1961, p. 242).

Paralel cu acţiunea de construire, organizare şi restructurare a întregului învăţămînt, guvernul revoluţionar a întreprins în 1961 o campanie naţională pentru lichidarea analfabetismului. Importanţa pe care o acordă guvernul tuturor problemelor reiese şi din faptul că în timp ce anul 1959 a fost denumit, în documentele oficiale, „anul libertăţii", iar anul 1960 „anul reformei agrare", anul 1961 a primit denumirea de „anul educaţiei". În adevăr, anul 1961 a reprezentat pentru Cuba nu numai o mare izbîndă în domeniul organizării şi restructurării învăţămîntului pe principii democratice, dar şi în domeniul luptei împotriva analfabetismului, ea a repurtat o mare victorie, situînd-o astfel pe primul loc din America.

Aşa cum arată Fidel Castro, 37,5% din populaţia Cubei era analfabetă (op. cit., p. 215). Campania naţională împotriva analfabetismului, care s-a desfăşurat pe baza unui plan elaborat de guvern, a reuşit să mobilizeze sute de mii de oameni de toate vîrstele şi din cele mai felurite categorii: elevi, studenţi, funcţionari, muncitori, soldaţi, învăţători şi profesori — pe toţi cei care ştiau să scrie şi să citească şi care se ofereau în mod voluntar să înveţe carte pe cei neştiutori. În special tineretul, băieţi şi fete de la vîrsta de 10 ani, au muncit cu multă însufleţire, străbătînd văi şi dealuri, urcînd munţi şi ducînd lumina cărţii în cele mai depărtate case. Acţiunea întreprinsă s-a soldat cu deplin succes, reuşind să înveţe carte 1 250 000 de cubani, fapt care a fost sărbătorit

în toată țara ca o mare victorie națională. Spre sfîrșitul campaniei împotriva analfabetismului Fidel Castro spunea: „Unul din marile triumfuri ale acestei revoluții va fi să demonstreze lumii, să demonstreze fraților noștri din țările Americii Latine că analfabetismul poate fi lichidat într-un singur an în condițiile revoluției, cînd se promovează o politică justă față de popor și poporul o sprijină" (op. cit., p. 406). Acum prin intermediul școlii, al radioului, televiziunii ș.a. se continuă munca de consolidare a cunoștințelor dobîndite.

Pentru ca școala de la sate să poată fi un adevărat centru de viață culturală și socială, guvernul acordă o deosebită atenție rolului învățătorului în treburile obștești, cu deosebire în viața satului, în sensul ca acesta să participe, împreună cu celelalte organe locale, la rezolvarea problemelor menite să contribuie la îmbunătățirea continuă a vieții satului. Învățătorului îi este asigurată locuința în cadrul școlii și i se plătește un spor de salariu în cazul cînd domiciliază permanent în sat. Prin aceste condiții, ca și prin numărul mare de școli create, învățătorii și profesorii au mari posibilități de muncă.

Dacă sub vechiul regim în Cuba șomau aproape 10 000 de cadre didactice în timp ce analfabetismul era o întinsă plagă socială, acum se simte mult lipsa cadrelor didactice.

O dată cu rezolvarea problemelor acute ale școlii și culturalizării poporului, guvernul revoluționar a elaborat și un plan de perspectivă privind reforma întregului învățămînt din Cuba. Acest plan reflectă în structura și conținutul său schimbările social-economice care au avut loc în țară.

Proiectul de reformă a învățămîntului din Cuba prevede îmbunătățirea organizării școlii. Astfel, în provinciile și orașele mari au fost create secții în a căror atribuție intră evidența statistică a tineretului școlar, construcția de școli noi, îndrumarea orientării profesionale a tineretului, înzestrarea școlilor cu material didactic și demonstrativ etc. Pentru coordonarea și îndrumarea învățămîntului s-a creat pe lîngă Ministerul Educației din Cuba un organ consultativ al acestuia, numit Consiliul de educație. În atribuțiile acestui consiliu intră sarcina de a elabora planurile și programele de învățămînt, metodicile și de a urmări traducerea în viață a măsurilor luate de Ministerul Educației în domeniul învățămîntului.

Unul din principiile care stau la baza noii școli este ca prin școală să se transmită și să se promoveze o cultură cu un puternic conținut progresist, în care să se oglindească valorile culturale ale patriei și ale lumii întregi.

Spre deosebire de școala veche din Cuba, unde accentul cădea mai mult pe un „învățămînt academic", pe acumularea de cunoștințe pur teoretice, neglijîndu-se latura educativă, *școala nouă* accentuează tocmai necesitatea unui învățămînt instructiv-educativ care să asigure dezvoltarea armonioasă și multilaterală a personalității copilului, a constructorului de mîine al vieții noi. De aceea, scopul preconizat de reforma învățămîntului urmărește formarea omului nou în condițiile sociale, politice și istorice deschise prin revoluție. Acest om trebuie astfel educat încît interesele sale să fie subordonate intereselor colective ale poporului cuban. El trebuie să fie în măsură să-și aleagă drumul just al vieții sale, corespunzător aptitudinilor sale și prin muncă să urmărească continua sa dezvoltare. Pentru aceasta este necesar să i se asigure în școală acel grad de cultură care să-l facă capabil să lupte și să apere libertatea dobîndită, să poată ține pas cu vremea, cu transformările social-politice și economice, cu progresul tehnic și științific. Un aspect deosebit de important al reformei constă într-o strînsă legătură între școală și producție, între școală și viață.

În vederea acestui scop sînt în curs de restructurare planurile, programele și se elaborează manuale corespunzătoare sarcinilor școlii.

Școala preconizată de reforma învățămîntului din Cuba se caracterizează prin unitate și succesiune. Reforma prevede extinderea învățămîntului general obligatoriu la 9 ani.

Prima treaptă o constituie școala elementară de 6 clase, care cuprinde elevii de la 6—12 ani. Începînd cu clasa a V-a și continuînd în a VI-a se dă și o pregătire profesională în domeniul industriei, agriculturii etc.

După școala de 6 ani urmează învățămîntul mediu de bază de 3 ani, de la 13—15 ani, împărțit în secția de cultură generală și secția de pregătire tehnică.

Pe această treaptă de învățămînt nu se urmărește o pregătire profesională propriu-zisă, ci dezvoltarea cunoștințelor de cultură generală ale elevilor și a înclinațiilor lor spre diverse activități practice. De aceea nici în secția tehnică nu sînt neglijate obiectele

de cultură generală, aceasta tocmai cu scopul de a-i da viitorului muncitor suficiente cunoştinţe în domeniul literaturii, artei etc.

După şcoala de 9 ani elevii au posibilitatea să urmeze şcoala medie de grad superior de 3—4 ani (în funcţie de domeniul de specializare) cu 6 secţii: universitară, pedagogică, comercială, artistică, industrială şi agricolă. Aceste secţii oferă tineretului largi posibilităţi de orientare şi pregătire profesională, fără însă a bara drumul spre învăţământul superior.

Sistemul de învăţământ din Cuba se prezintă astfel:

Vîrsta (ani)	Gradul de învăţământ	Tipul de şcoală	Cursuri pentru instruirea şi educarea adulţilor
19	Învăţământul superior	Universităţi	
13-15-18	Învăţământul mediu	Învăţământul mediu de grad superior cu 6 secţii (3—4 ani): — Pregătirea pentru universitate — Pregătirea pedagogică — Pregătirea comercială — Pregătirea artistică — Pregătirea industrial-agricolă	
		Învăţământul mediu de bază cu două secţii: — de cultură generală — de pregătire tehnică	
6-12	Învăţământul elementar	Şcoala generală de 6 ani — începînd cu clasa a V-a şi continuînd cu clasa a VI-a se dă o pregătire profesională: — industrială — lucrări agrare — lucrări orăşeneşti	
1-5	Grădiniţa, pregătire pentru şcoală		

Trebuie scos în evidenţă faptul că învăţământului mediu tehnic i se acordă o deosebită atenţie datorită industrializării ţării şi dezvoltării agriculturii (învingerea unilateralităţii în producţia agrară a ţării — monocultura trestiei de zahăr —, la care era supusă în trecut Cuba). Au fost organizate unele şcoli tehnice în funcţie de specificul de producţie al raionului respectiv şi de perspectivele de dezvoltare ce i se acordă raionului în economia ţării.

Dezvoltarea pe care a luat-o învăţământul în Cuba şi mai ales perspectivele pe care le oferă reforma cu privire la generalizarea învăţământului obligatoriu de 9 ani ridică în mod deosebit problema pregătirii cadrelor didactice. Pentru grădiniţele de copii şi şcoala elementară de 6 ani aceste cadre sînt pregătite în şcoala medie superioară, iar pentru învăţământul mediu s-au organizat pe lîngă toate universităţile facultăţi de pregătire a profesorilor. Pentru perfecţionarea cadrelor didactice Ministerul Educaţiei organizează cursuri speciale de 4—6 săptămîni, în care se dezbat problemele de bază ale învăţământului mediu, probleme de metodică, de educaţie morală etc.

Paralel cu învăţământul destinat copiilor de vîrstă şcolară, se acordă o atenţie deosebită şi pregătirii oamenilor adulţi; în acest scop se ţin diferite cursuri de cultură generală sau de pregătire profesională. Putem spune că revoluţia din Cuba, redînd poporului bunurile sale materiale şi culturale, a deşteptat în masele largi setea de ştiinţă şi cultură, pentru a se putea bucura de aceste bunuri în plenitudinea unei vieţi libere şi

îmbelşugate. De la copiii din grădiniţe pînă la bătrîni, toţi se preocupă să-şi însuşească şi să-şi ridice nivelul cultural. În Cuba şcoala şi învăţătorii — devenind un sprijin de nădejde al revoluţiei — se bucură de o binemeritată atenţie.

Guvernul revoluţionar, mobilizînd energia creatoare a întregului popor într-o muncă de transformări revoluţionare în domeniul social, economic şi cultural, face din Cuba un adevărat „Cubagua" (mină de aur cum îi spuneau indigenii şi de unde îi vine numele ţării de azi), un exemplu viu de luptă şi muncă pentru celelalte popoare din America Latină.

IOSIF ANTOHI

BIBLIOGRAFIA CONSULTATĂ

1. Fidel Castro: Cuvîntări alese, Ed. politică, Bucureşti, 1961.
2. Fidel Castro: La historia me absolvera, Imprenta Nacional de Cuba, 1961.
3. Fidel Castro: Habla a los orientadores revolucionarios, „Ano de la Educacion", Havana, 1961.
4. Fidel Castro: „Despre revoluţia culturală în Cuba", Contemporanul nr. 6/1962.
5. I. Davidov: Reforma universitară în Cuba revoluţionară, în Vestnik vîsşei şkoli, nr. 1/1961.
6. V. Fedorov: Învăţămîntul în Republica Cuba, în Narodnoe obrazovanie, nr. 1/1961.
7. Eugen Jebeleanu: Cu Fidel Castro, în Contemporanul, nr. 40/1961.
8. Titus Popovici: Dreptul popoarelor de a transforma cazărmile în şcoli, în Contemporanul, nr. 49/1961.
9. Dr. Alfred Temesi: Reforma învăţămîntului în Cuba, în Pedagógiai Szemle, nr. 7—8/1961.
10. ISE (Instituto superior de educacion). Oué es un circulo de estudios? Havana, 1961.
11. Stenograma convorbirii cu profesorii universitari Dr. Hortensia Pichardo Vinals şi Dr. Fernando Portuondo del Prado, cu prilejul vizitei la Institutul de ştiinţe pedagogice din 15 ianuarie 1962.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„CĂLĂUZA ATEISTULUI" *

Editurile noastre ne-au pus la dispoziție, în ultimul timp, o bogată colecție de lucrări ateiste traduse din limba rusă.

Rod al muncii unui numeros colectiv de oameni de știință, „Călăuza ateistului" este o lucrare de sinteză prin care se încearcă să se răspundă celor mai importante probleme pe care le ridică lupta împotriva concepțiilor și prejudecăților religioase. Cercetînd cuprinsul constatăm că autorii s-au referit la originea religiei, au tratat principalele sale forme, făcînd o analiză științifică a cărților religioase (Biblia și Coranul) și a sărbătorilor și ritualurilor (creștine și musulmane), au evidențiat opoziția de neîmpăcat dintre știință și religie, reliefînd succesele incontestabile ale cunoașterii științifice, s-au oprit asupra raportului dintre biserică și stat de-a lungul istoriei, asupra moralei religioase, subliniind superioritatea moralei comuniste. În anexă, sînt publicate Hotărîrile Partidului Comunist al Uniunii Sovietice și ale Statului Sovietic cu privire la religie și la biserică, un mic glosar al termenilor teologici și bisericești și adevărul asupra unor „minuni" fabricate.

Pornind de la definiția marxistă a religiei (formă a conștiinței sociale, „oglindire fantastică în mințile oamenilor a forțelor exterioare care domină viața lor de toate zilele, oglindire în care forțele pămîntești iau forma unor forțe supra-pămîntești" [1], autorii o opun atît concepțiilor teologice, care susțin că religiile ar avea o natură divină, supranaturală, fiind cunoscute oamenilor prin revelație, prin trimiși divini etc., cît și încercărilor „raționale" ale diferitelor curente filozofice idealiste de a fundamenta ideea conform căreia religiile ar fi eterne, iar sentimentul religios ar fi înnăscut omului.

Faptul că istoria omenirii a cunoscut o varietate mare de religii, care au evoluat și s-au înlocuit unele pe altele, demonstrează, între altele, natura lor pămîntească, caracterul lor nedivin, faptul că, deși au fost reflectări false, au pornit totuși de la realitate, au fost oglindiri ale lumii pămîntești.

Analiza conținutului concret al fiecărei religii în parte întărește această idee. Imaginea vieții de dincolo de mormînt nu se deosebește, în religiile inițiale, cu nimic de viața reală, a cărei copie este: „Acolo ar exista păduri și mări, animale și plante. În lumea aceea sufletele vînează și pescuiesc, adică trăiesc la fel ca oamenii pe pămînt". Această constatare este valabilă și pentru religiile mai recente, mai evoluate, ca: islamismul, creștinismul etc. Suferind servituțile sudului torid, locuitorii regiunii în care s-a format și răspîndit islamismul au visat că în rai, unde și-ar continua existența după

* Traducere din limba rusă, Editura Politică, 1961, 670 pag.

[1] F. Engels: „Anti-Dühring", E.S.P.L.P., 1955, pag. 350.

moarte, „nu vor fi călduri mari, nici soare, ci multă umiditate și umbră". „Raiul descris în Coran — se spune în «Călăuză» — este cît se poate de concret, un rai oriental."

Dezvăluirea caracterului pămîntesc al religiei infirmă, în același timp, teoriile idealiste despre veșnicia sentimentului religios. Evoluția religiilor urmează evoluția condițiilor de existență materială ale societății. Datele arheologice privitoare la perioada inițială de dezvoltare a societății arată că, „timp de sute de mii de ani, oamenii n-au avut nici o religie. Omul s-a desprins din regnul animal aproximativ cu 1 000 000 de ani în urmă", dar „credințele religioase au început să apară, probabil, abia la omul de Neandertal, care a trăit cu 50 000—100 000 de ani în urmă". Iată dar că timp de aproximativ 900 000 de ani oamenii n-au avut nici un fel de religie, au trăit fără să practice nici un cult, nici un ritual. În concluzie, acest fenomen social îl întîlnim numai de scurt timp.

Analiza marxistă a esenței religiei și a caracterului ei istoric depășește, în același timp, interpretarea pe care i-au dat-o materialiștii premarxiști. Aceștia, dezvăluind absurditatea concepțiilor religioase și luînd atitudine împotriva lor, au redus originea religiei la procese pur subiective, ca: teama, ignoranța etc.

Concepția marxistă — singura care interpretează consecvent materialist procesele sociale — fără a trece cu vederea rolul materialiștilor metafizicieni, merge mai departe în dezvăluirea rădăcinilor religiei, cercetînd cauzele care dau naștere fricii însăși. Aceste rădăcini se găsesc în neputința oamenilor de a domina forțele naturii, care rezultă din nivelul scăzut al dezvoltării economice și, în special, al tehnicii. Nu întîmplător, în aceste condiții, cînd existența umană depindea de forțele oarbe ale naturii, se întîlnea cultul naturii. Mai tîrziu, o dată cu scindarea societății în clase și cu apariția exploatării omului de către om, rădăcina socială se complică, la dominarea omului de către natură adăugîndu-se dominarea omului de către forțele oarbe ale societății bazate pe exploatare. Dacă spiritele care populau cerul oamenilor în comuna primitivă se găseau toate în stare de egalitate, în noile condiții constatăm apariția unei ierarhii în rîndurile acestora: unele dintre ele sînt superioare, iar altele subordonate. Spiritele care reprezentau fenomenele naturii sau plante și animale sînt înlocuite treptat cu zeii, care iau înfățișarea oamenilor.

Materialismul marxist consideră că principala rădăcină, dar nu unica, a religiei este cea socială. Neputința omului în fața naturii a caracterizat istoria sa și în perioada prereligioasă, dar această epocă n-a generat religia. Analiza procesului de reflectare denaturată a dus la constatarea că vinovat de această denaturare se face și procesul cunoașterii, care conține în sine posibilitatea elaborării unei idei deformate. Mintea omenească, a arătat Lenin, are capacitatea de a zămisli tot felul de reprezentări fantastice, inclusiv cele religioase. Cînd există și anumite condiții sociale, această capacitate duce la apariția religiei.

În capitolul 2 autorii fac cunoscute cititorilor principalele religii: hinduismul, budismul, daoismul, confucianismul, mozaismul, creștinismul (sub cele trei variante principale: catolicismul, ortodoxismul și protestantismul) și islamismul.

Sînt analizate cu profunzime și competență condițiile social-istorice concrete care au dat naștere acestor curente religioase și și-au pus amprenta asupra conținutului lor ideologic. Astfel, creștinismul are la originea sa condiții social-istorice specifice. Epoca apariției sale (în urmă cu aproximativ 2000 de ani) se caracterizează prin mari frămîntări sociale, prin profunde contradicții de clasă. Lupta sclavilor împotriva asupritorilor nu a putut fi încununată de succes pentru că această clasă

socială nu era purtătoarea unei noi orînduiri sociale: sclavii visau la „secolul de aur", la epoca în care toți membrii societății erau egali, deci la o treaptă istorică depășită — comuna primitivă. La insuccesele lor se adaugă cele ale mișcărilor de eliberare desfășurate de popoarele asuprite de Imperiul roman (ca de exemplu cele din Palestina). „In aceste condiții, masele populare au pierdut nădejdea să poată răsturna puterea Romei prin propriile lor forțe. Tendința spre lupta politică activă, atît de caracteristică pentru perioada precedentă, e înlocuită tot mai mult prin visuri despre izbăvirea de asuprire cu ajutorul unui mîntuitor pogorît din cer" (pag. 93). La transformarea creștinismului într-o religie oficială a contribuit faptul că el a corespuns pe deplin necesităților Imperiului roman, stat centralizat, în care era necesară o ideologie unică, acceptată de toate popoarele supuse.

Alături de condițiile social-economice, tratate foarte sumar de noi, autorii îndreptarului au acordat o atenție deosebită premiselor ideologice speciale care au contribuit la cristalizarea creștinismului ca: religiile orientale, care profesau cultul zeităților Osiris sau Mithra (care se nasc și pătimesc pe pămînt la fel ca și Isus), filozofia stoicilor, în care se proclamă ideea deșertăciunii lumii pămîntești și a fericirii celor drepți în lumea cerurilor și, în special, mozaismul de la care creștinismul a preluat complet cărțile sale sfinte — Vechiul testament.

Islamismul, la rîndul său, își are condițiile sale specifice de formare. Apărut la începutul secolului al VII-lea al erei noastre la popoarele arabe, în perioada descompunerii orînduirii comunei primitive și de formare a unei pături dominante, care exploata munca sclavilor, islamismul a răspuns necesității consolidării raporturilor de exploatare bazate pe sclavaj, creînd „un dumnezeu de temut și răzbunător, care să amenințe pe oamenii nesupuși și recalcitranți cu pedepse nu numai pe pămînt, dar și într-o lume imaginară de dincolo de mormînt".

Dînd atenție condițiilor sociale și elementelor ideologice care au contribuit la apariția diferitelor religii, precum și specificului lor în ceea ce privește arsenalul ideologic, dogmele principale, ritualurile profesate etc. prin care se diferențiază unele de altele, autorii au subliniat în permanență că esențialul constă nu în ceea ce deosebește diferitele variante religioase, ci, dimpotrivă, în ceea ce este comun, în ceea ce le unește. Nici o religie nu este mai adevărată decît alta, mai utilă sau progresistă. Toate sînt diferite varietăți ale aceleiași forme de conștiință socială care se caracterizează prin oglindirea denaturată a realității, prin crearea unei lumi fantastice, iluzorii. Oricît de rafinate ar fi religiile, oricît de subtilă este aparatura lor ideologică, ele nu se deosebesc în esență de religia omului din societatea primitivă, care se prosterna în fața fenomenelor naturii cu smerenie și groază. Religiile contemporane, născute cu milenii în urmă, se mențin în secolul marilor cuceriri științifice ale omenirii deoarece cauza care le-a generat se mai menține și astăzi pentru o mare parte a omenirii: starea socială apăsătoare în care se află masele celor ce muncesc, „aparenta lor neputință completă în fața forțelor oarbe ale capitalismului, care pricinuiește omului muncitor de rînd zi de zi, ceas de ceas suferințe de o mie de ori mai îngrozitoare decît diferitele evenimente, care ies din comun, cum sînt războaiele, cutremurele etc., — iată cea mai adîncă rădăcină a religiei în vremurile de astăzi" [1].

O altă trăsătură comună oricărei religii, care le unește, le pune pe același plan, indiferent de faptul că este primi-

[1] V. I. Lenin: „Opere", vol. 15, E.S.P.L.P., 1957, pag. 396.

tivă sau „evoluată", locală sau „universală", monoteistă sau politeistă etc., constă în aceea că toate reflectă în mod fantastic, iluzoriu, deformat realitatea. Ceea ce nu este, este inventat și susținut ca existent, iar ceea ce există, este denaturat, infirmat. Tocmai de aceea toate concepțiile religioase se găsesc într-o poziție ireductibilă față de știință.

Îndrumarul citează o serie de contradicții elementare și absurdități din Biblie: potopul a durat patruzeci de zile, dar „au crescut apele pe pământ vreme de 150 de zile" („Facerea", paragraful VII) etc. Contradicțiile de acest gen dovedesc ignoranța celor care au scris așa-zisele „cărți sfinte", precum și faptul că acestea au fost elaborate de oameni diferiți, în epoci deosebite. Absurditatea constă însă în faptul că teologii au căutat să impună aceste afirmații ca adevărate, opunîndu-le progresului, cunoașterii științifice.

Istoria dezvoltării științelor este presărată de tragedia multor savanți, adevărați martiri ai omenirii (Copernic, Giordano Bruno, Galileo Galilei ș.a.), care au avut de suferit pentru convingerile lor, deoarece acestea contraveneau ideilor din Biblie, elaborate de ignoranți cu milenii în urmă.

În secolul nostru, pentru a-și asigura dominația spirituală asupra omenirii, biserica încearcă în mod ipocrit să ajungă la un compromis cu știința. Astfel, au apărut o serie de „modernizări" ale legendelor biblice. Teologii contemporani vor să creeze impresia că n-ar există o deosebire între ideea că dumnezeu a creat lumea în șase zile și teza științifică a evoluției pământului în șase epoci geologice. Prin aceasta ei consideră că au făcut concesii cosmogoniei, astronomiei, geologiei, paleontologiei, biologiei, antropologiei, științelor sociale. În manevrele sale, biserica este sprijinită activ de către filozofii fideiști burghezi. Fideismul propune ca bază a compromisului limitarea științei numai la adunarea materialului faptic, fără să se treacă însă la interpretarea lui. Sarcina interpretării rămîne numai religiei. Acest compromis este însă nerealizabil, deoarece fundamentul celor două forme ale conștiinței sociale este diametral opus. În timp ce religia proclamă lumea reală drept o lume a iluziei, știința pornește de la o poziție opusă. Practica social-istorică — criteriul hotărîtor de verificare a autenticității cunoștințelor omenești — a confirmat justețea datelor științifice, infirmînd, în același timp, pretențiile religiilor de a explica un domeniu sau altul al realității.

O problemă deosebit de importantă care trebuie elucidată, în vederea înțelegerii depline a fenomenului religios, se referă la rolul său social. Teologii și filozofii idealiști care-i secondează au încercat, de-a lungul istoriei și pentru fiecare religie principală în parte, tot felul de expuneri „logice" pentru a justifica religiei o anumită valoare pozitivă. Concepția marxistă, singura filozofie care a descoperit originea materială a ideilor sociale și deci și a celor religioase, a reușit să dezvăluie și să aprecieze și funcțiile lor sociale. Religia a fost una dintre acele forme ale conștiinței sociale care a împiedicat într-o foarte mare măsură progresul omenirii, situînd aspirațiile oamenilor într-o lume iluzorie, a cerurilor, dincolo de această viață pămîntească. De aceea ea a avut întotdeauna un caracter reacționar.

Încă de la apariția sa, ea și-a manifestat acest caracter, deoarece, născută din „neputința omului primitiv în luptă cu natura înconjurătoare, a consfințit această neputință". Ea nu a fost numai o consecință a nivelului de viață scăzut al primitivului, ci și o condiție a acestui nivel. O dată cu nașterea societății bazate pe exploatare, pe asuprirea omului de către semenul său biologic, dar dușmanul său social, natura reacționară a religiei se accentuează la maximum. Scindarea

societății în clase presupune apariția unei forțe sociale interesate în menținerea stării de fapt existente, care luptă organizat împotriva mersului obiectiv al dezvoltării istorice. În această luptă, concepția religioasă îi este un aliat foarte credincios. Brahmanismul, de pildă, va căuta să înrădăcineze ideea inegalității sociale, a caracterului divin al împărțirii în caste a societății, în vîrful cărora se găsea cea a brahmanilor.

Unul din procedeele prin care se urmărea consolidarea orînduirii sclavagiste era prezentarea legilor societății sclavagiste ca fiind de origine divină. Practica aceasta o întîlnim și în religia mozaică sub forma mitului predării tablelor de legi lui Moise de către dumnezeul vechilor evrei, Iahve.

Creștinismul este, prin esența sa, o religie a supunerii, a umilinței, a resemnării, a strămutării idealului de fericire și dreptate a oamenilor de pe pămînt în ceruri. Caracterul său reacționar apare deosebit de pregnant în zilele noastre. Religia creștină din țările capitaliste și-a luat misiunea de a lupta prin toate mijloacele posibile împotriva mișcării muncitorești și, în special, împotriva societății socialiste.

Un rol de frunte în mișcarea antimuncitorească îl are Vaticanul. Nemaiputînd ocoli lupta proletariatului, biserica urmărește, în ultimul timp, s-o domesticească, s-o canalizeze pe un drum convenabil societății burgheze. Papii, prin enciclicile lor, caută să sprijine dreptul burghez, considerînd proprietatea privată drept „veșnică și inviolabilă", de natură sacră: dumnezeu ar fi hotărît existența ei. Se susține că tot dumnezeu a dispus împărțirea în săraci și bogați: „Societatea omenească, așa cum a hotărît-o dumnezeu, este compusă din elemente inegale — afirma în 1905 Papa Pius al X-lea. Prin urmare, este în conformitate cu ordinea stabilită de dumnezeu ca în societatea omenească să existe prinți și supuși, patroni și proletari, bogați și săraci, savanți și ignoranți, nobili și plebei". De aici nu mai este decît un pas pînă la negarea ideii luptei de clasă, „atît de neplăcută lui dumnezeu", la îndemnarea colaborării între clase: „Munca unuia și capitalul celuilalt trebuie să se asocieze pentru că unul nu poate să facă nimic fără ajutorul celuilalt", se afirmă într-un asemenea document papal.

În vederea unei eficiențe sporite, religia nu s-a rezumat numai la îndemnuri, apeluri, ci a trecut la acțiunea practică, la transpunerea lor în viață, prin infiltrarea organizațiilor sale în sînul mișcării muncitorești. Astfel, au apărut tot felul de organizații muncitorești clericaliste, ca sindicatele creștine, partidele social-creștine, acțiunea catolică și altele. Istoria acestor organizații, deși destul de scurtă, este bogată în acțiuni edificatoare în ceea ce privește scopurile urmărite. În timpul primului război mondial, conducerea sindicatelor creștine din țările antrenate în conflict a executat ordinul guvernelor imperialiste, semănînd ideea vrajbei între națiuni, „inoculînd șovinismul" oamenilor muncii creștini. Sindicatele creștine germane au votat, la 1 mai 1933, pentru un regim corporatist fascist.

O caracteristică generală a diferitelor religii din țările capitaliste o constituie îndemnurile la război. Îndrumarul citează declarația plină de cinism a episcopului evanghelic Dibelius, care afirma că „dacă, de pildă, o bombă cu hidrogen va ucide 1 000 000 de oameni, cei uciși vor ajunge în felul acesta mai repede în împărăția veșnică".

După cum am mai spus, instituțiile religioase, indiferent de cultul pe care îl profesează și de forma sub care își desfășoară activitatea, și-au concentrat acțiunile lor în special împotriva mișcării comuniste. Încă de la înființarea primului stat proletar, biserica a luptat în mod activ pentru restaurarea vechii orînduiri.

Vaticanul și organizațiile catolice s-au aliat cu albgardiștii și intervenționiștii, iar conducătorii bisericii ortodoxe ruse și clerul, trădînd interesele poporului, au sprijinit în mod activ acțiunea criminală a forțelor contrarevoluționare.

Deși, o dată cu consolidarea Statului Sovietic, biserica ortodoxă și-a schimbat atitudinea, desfășurînd o activitate loială și strict religioasă, nu se poate ajunge totuși la concluzia că natura sa retrogradă ar fi dispărut. „Ar fi greșit — conchid pe bună dreptate autorii „Călăuzei" — să credem că în societatea socialistă religia nu este dăunătoare fiindcă în urma victoriei socialismului în U.R.S.S. au fost lichidate clasele exploatatoare, iar prin aceasta au fost distruse rădăcinile sociale ale religiei. Prin însăși esența sa, religia este profund ostilă orînduirii noastre sociale". Această concluzie este pe deplin întemeiată. Faptul că religia susține că viața socială este determinată de voința domnului îndeamnă la pasivitate, contravine spiritului învățăturii marxiste, care demonstrează posibilitatea oamnilor de a-și supune împrejurările, și practicii construirii socialismului și comunismului, care a confirmat această capacitate. Ideea că adevărata fericire s-ar găsi în ceruri, dincolo de moarte, paralizează lupta oamenilor muncii pentru cucerirea fericirii pe pămînt. Negarea posibilității de cunoaștere a tainelor naturii contravine nu numai adevărurilor științifice, ci și marilor succese repurtate de oameni de știință în fruntea cărora se situează în toate domeniile savanții sovietici. Religia promovează ignoranța, superstițiile, prejudecățile, adică acele atribute care caracterizau mentalitatea omului în epoca în care nu ieșise încă din sălbăticie. Morala religioasă se află în totală contrazicere cu esența societății socialiste. Ea predică lașitatea, disprețul de sine, înjosirea, supunerea, umilința. Caracterul dăunător al moralei religioase devine cu atît mai evident și mai pronunțat cu cît omul, în condițiile societății socialiste, își cucerește întreaga sa demnitate, nemaiexistînd împrejurări obiective care să-i știrbească personalitatea, așa cum se întîmpla cu oamenii muncii în societățile bazate pe exploatare.

Deși religia este o frînă în dezvoltarea societății socialiste, comuniștii își întemeiază politica față de ea pe învățătura leninistă cu privire la raportul dintre stat și religie, pe de o parte, și partid și religie, pe de alta. Problema credinței sau a necredinței, arată Lenin, este o chestiune particulară în raport cu statul, în raport cu partidul însă, religia nu poate fi considerată o chestiune particulară întrucît programul partidului este bazat pe concepția materialist-dialectică despre lume, care nu numai că infirmă dogmele religioase, ci și duce o luptă ideologică împotriva lor. Propaganda de partid include cu necesitate răspîndirea ateismului. „Noi cerem — scrie Lenin — ca religia să fie o chestiune privată față de stat, dar în nici un caz nu putem considera religia drept o chestiune privată față de propriul nostru partid". Prin această poziție, comuniștii iau atitudine împotriva oportunismului, care pornește de la principiul că religia este o chestiune particulară și în raport cu partidul.

Luptînd împotriva tuturor barierelor ce stau în fața progresului, partidul va lupta implicit și împotriva concepțiilor religioase. Propaganda antireligioasă trebuie desfășurată cu consecvență, progresiv; ea trebuie să fie fundamentată în mod științific, convingătoare. Generalizînd experiența muncii de lichidare a concepțiilor religioase, îndrumarul indică unele din formele acesteia: lecturile în colectiv, conferințele, seriile științifico-ateiste, cinematograful, casele și cluburile ateismului, bibliotecile, munca individuală etc. Succesele oamenilor sovietici în construirea comunismului și popularizarea lor, răspîndirea concepției materialiste despre lume și a datelor științelor particulare etc. sînt nu-

mai cîteva aspecte prin care se realizează procesul de înlăturare a prejudecăților religioase. Autorii atrag atenția asupra indicațiilor date de partid cu privire la munca de răspîndire a ateismului, care trebuie desfășurată cu răbdare și perseverență. Sînt condamnate cu asprime încercările de lichidare a concepțiilor religioase pe cale administrativă sau prin jignirea demnității oamenilor religioși.

★

Lucrarea pe care o prezentăm se caracterizează printr-o înaltă ținută științifică, prin rezolvarea cu competență a multiplelor probleme pe care le ridică un fenomen atît de complex și de dificil cum este religia. Tratarea diferitelor aspecte, laturi ale religiei este făcută de pe pozițiile filozofiei materialist-dialectice, în concordanță cu cerințele propagandei ateiste.

Deși scopul lucrării este de a servi în munca de educație comunistă pe care trebuie să o desfășoare lectorii, propagandiștii și agitatorii în vederea combaterii rămășițelor religioase, ea poate sluji tot atît de bine și publicului larg, datorită modului accesibil în care sînt tratate problemele de conținut. În acest sens, putem aprecia că autorii n-au realizat numai un îndrumar care să sprijine munca propagandiștilor, ci o lucrare care contribuie, prin ea însăși, la atragerea unui număr tot mai mare de militanți activi în rîndurile frontului ateismului și chiar la educarea în spiritul concepției științifice, materialiste a oamenilor religioși. Prin aceasta „Călăuza ateistului" răspunde pe deplin sarcinilor care stau în fața frontului ideologic de a intensifica ofensiva împotriva concepțiilor și prejudecăților religioase, de a contribui tot mai activ la făurirea conștiinței comuniste în procesul de trecere de la socialism la comunism.

„Călăuza ateistului" va constitui un sprijin puternic pentru toți activiștii din țara noastră care militează pe tărîmul lichidării concepțiilor religioase. Utilitatea și importanța ei apar cu atît mai evidente cu cît „În prezent — așa cum a arătat tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej în Raportul la cel de-al III-lea Congres al P.M.R. — activitatea ideologică, munca de lichidare a înrîuririlor educației burgheze din conștiința oamenilor este tărîmul principal al luptei de clasă, al luptei între vechi și nou".

Cadrele didactice — cărora le revine înalta și nobila misiune de a se încadra în primele rînduri în lupta împotriva ideilor false religioase, generate de condițiile grele de viață ale omului primitiv și atît de dăunătoare omului contemporan — vor găsi în lucrarea recenzată un izvor bogat de cunoștințe cu privire la fenomenul religios, vor întîlni o serie de indicații și îndrumări metodice ce trebuie aplicate în activitatea practică pe care o desfășoară. Îndrumătorul este un sprijin prețios nu numai în activitatea obștească a lucrătorilor din domeniul învățămîntului, ci și în munca lor didactică. Procesul instructiv poate fi cu mult îmbogățit pe linia educării ateiste a elevilor dacă cunoștințele științifice vor fi îndreptate în mod sistematic împotriva diferitelor interpretări religioase cu privire la fenomenele lumii reale. „Călăuza" va fi un serios sprijin al profesorilor, deoarece în cuprinsul lucrării sînt abordate o serie de probleme ce sînt incluse în programele de învățămînt (apariția stelelor și a planetelor, originea vieții și a omului, natura psihicului uman, raportul dintre om și natură etc.) și asupra cărora religia are pretenția de a fi dat o rezolvare justă.

Ideile îndrumarului vor avea o deosebită valoare în munca educativă a cadrelor didactice și în special în educația morală, deoarece este cunoscut faptul că în rîndul unor părinți se mai menține ideea că practicarea normelor de conduită religioasă nu ar dăuna viitorului

tinerei generații. Educatorul are datoria să vegheze la formarea personalității copilului și să nu uite că religia a inoculat în inimile oamenilor o morală de robi, ipocrită, o morală antisocială, a nepăsării și pasivității. „Călăuza" va fi un bun îndrumar și pe acest tărîm în munca profesorului. Orele de dirigenție pe această temă vor avea un caracter mai convingător dacă dirigintele va selecționa din lucrare acele probleme care trebuie prelucrate cu elevii.

Cadrele didactice nu trebuie să uite că răscrucea în formarea unei concepții ateiste despre lume și viață se găsește în special în perioada ultimilor ani de școală. La această vîrstă, tînărul încearcă să înțeleagă realitatea, își pune probleme teoretico-filozofice cu privire la esența lumii, a originii universului, a sensului dezvoltării sale, a locului omului în univers. În pragul tinereții el nu mai poate accepta ideile nebuloase elaborate de omenire în copilăria sa istorică. De aceea, sugerăm ca elevilor din clasele mai mari să li se recomande lucrarea de față, să se organizeze discuții în jurul ei, să se facă chiar recenzii asupra unor paragrafe etc.

Desfășurîndu-ne activitatea în acest mod ne vom îndeplini datoria de a participa la activitatea pentru dezvoltarea conștiinței sociale, pentru plămădirea omului nou, demn făuritor al societății socialiste.

FLORIAN GEORGESCU

O CULEGERE DE ARTICOLE DESPRE ÎNVĂȚĂMÎNTUL PROFESIONAL ȘI TEHNIC*

În Editura de stat didactică și pedagogică a apărut o culegere de articole traduse din presa sovietică de specialitate („Professionalno-tehniceskoe obrazovanie", „Narodnoe obrazovanie", „Sovetskaia pedagogika"), intitulată „Învățămîntul profesional și tehnic". Articolele sînt grupate în următoarele capitole: 1) Organizarea și orientarea învățămîntului profesional și tehnic; 2) Aspecte ale muncii metodice din învățămîntul profesional și tehnic; 3) Aspecte din organizarea pregătirii practice a elevilor din învățămîntul profesional și tehnic.

Școlile tehnice și profesionale, de zi și serale, de la orașe și sate — arată G. Zelenko în articolul „Înainte spre victoria comunismului" — trebuie să devină principalele forme de pregătire tehnică și profesională a tineretului, avînd sarcina fundamentală de a instrui în mod organizat și planificat muncitori calificați, temeinic înarmați cu cunoștințe tehnice și profesionale, culți, atașați ideologiei marxiste și educați în spiritul atitudinii comuniste față de oameni și de muncă.

Se știe că dezvoltarea impetuoasă a tehnicii impune o exigență tot mai mare față de pregătirea culturală și tehnică a celor ce muncesc în oricare din ramurile economiei naționale. Electrificarea, mecanizarea și automatizarea proceselor de producție, care ușurează și reduc în mare măsură munca fizică, complică, în același timp, cerințele față de volumul cunoștințelor tehnice ale muncitorilor și caracterul deprinderilor de muncă în producție. O consecință a dezvoltării tehnicii în condițiile economiei socialiste este necesitatea calificării tot mai înalte a muncitorilor; pregătirea multilaterală devine deci, din ce în ce mai mult, un

* Învățămîntul profesional și tehnic — culegere de articole, traducere din limba rusă, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1961, 204 pag.

scop pentru care trebuie să lupte învățămîntul, întreaga societate.

În articolul menționat — „Înainte, spre victoria comunismului" și în „Despre principiile elaborării unui nomenclator al profesiunilor" de A. Veisbland se arată că pentru formarea cadrelor de muncitori calificați în U.R.S.S. a fost necesară analiza componenței profesionale a meseriilor, precum și a tendințelor de dezvoltare a tehnicii în fiecare ramură a economiei naționale. Această analiză a dovedit că un mare număr de profesiuni sînt pe cale de dispariție și, în același timp, un număr considerabil de profesiuni complexe, de profil larg, dobîndesc un rol tot mai însemnat în producția modernă. Dintre acestea din urmă fac parte, spre exemplu, activitatea mecanicilor și operatorilor pentru mașinile de calcul, a reglorilor de linii automate și de mașini agregate, a manipulanților pentru aparatele din producția materialelor sintetice ș.a.

Alcătuirea unui nou nomenclator al profesiunilor are o deosebită importanță, deoarece în acesta, pe lîngă specificarea profesiunilor și specialităților, se precizează durata studiilor și categoriile de calificare minimă la care trebuie să se ajungă în procesul instruirii. De aceste cerințe trebuie să se țină seama în întocmirea programelor de învățămînt. Alegerea metodelor și procedeelor de predare va trebui să constituie una din preocupările de bază ale cadrelor care predau în școlile profesionale și tehnice, pentru a se asigura nu numai însușirea rapidă și temeinică a cunoștințelor și deprinderilor, ci și ridicarea nivelului tehnico-științific al instruirii teoretice și în producție. În același timp, se va educa atitudinea creatoare a elevilor față de muncă.

A. P. Osipov, în articolul „Despre reorganizarea învățămîntului profesional și tehnic", analizînd legile economice ale societății socialiste și întregul proces de pregătire a muncitorilor calificați practicat în prezent, consideră ca legitimă, în actuala etapă, existența școlilor de cultură generală ca și a celor profesionale și tehnice. Ambele forme de învățămînt urmează să-și asume, ca sarcină principală, pregătirea copiilor și tineretului în vederea unei munci utile, a participării lor la construirea societății comuniste.

În articolul „Cu privire la problema îmbunătățirii sistemului școlar" P. Rudnev tratează, alături de alte probleme și pe aceea a exigențelor progresului tehnic față de pregătirea cadrelor pentru profesiunile larg răspîndite. El arată că în aceste condiții problema relațiilor dintre învățămîntul de cultură generală, cel politehnic și cel profesional, se rezolvă în chip nou. Pregătirea profesională cere elevului o considerabilă lărgire a cunoștințelor din domeniul științelor naturii (matematică, fizică, chimie, biologie), cunoașterea temeinică a științelor tehnice generale (mecanică, electrotehnică, principiile automatizării producției), cunoștințe teoretice de specialitate (tehnologia materialelor, organizarea ramurii respective de producție în ansamblul ei) și însușirea temeinică a priceperilor și deprinderilor de muncă generale și speciale pentru producție.

În concluzie, autorul subliniază necesitatea îmbinării învățămîntului de cultură generală și politehnic cu pregătirea profesională a viitorului muncitor, cu participarea la munca social-productivă.

Cum se realizează instruirea tineretului din școlile profesionale și tehnice? A. P. Osipov, în articolul „Despre reorganizarea învățămîntului profesional și tehnic" arată că principiul călăuzitor în învățămîntul profesional și tehnic trebuie să-l constituie indicațiile clasicilor marxism-leninismului asupra legăturii dintre învățătură și munca productivă.

Școlile profesionale și tehnice pot fi reorganizate eficient numai în strînsă legătură cu reorganizarea întregului sistem al învățămîntului public din care fac parte.

Instruirea în cadrul școlilor profesionale și tehnice și a școlilor serale, pe schimburi, ale tineretului muncitor va permite pregătirea muncitorilor pentru toate ramurile economiei naționale, înarmarea lor cu temeinice cunoștințe tehnice. În planul de învățămînt al școlilor profesionale și tehnice un rol important revine disciplinelor generale și speciale, precum și instruirea în producție. Durata studiilor va fi de 1—3 ani.

Culegerea de articole de care ne ocupăm în recenzia de față include și unele articole privind **munca metodică în învățămîntul profesional și tehnic**. Citățm cîteva: „Munca metodică în școală (V. Vlasov); „10 ani de la înființarea cursurilor centrale de perfecționare" (V. Esikov și A. Fișelev); „Mlădițele culturii noi comuniste" (G. Vlasov); „În căutare de noi căi pentru ridicarea nivelului la învățătură" (N. Kaminarov) ș.a.

Înainte de a prezenta cîteva din indicațiile metodice ce se desprind din lectura articolelor incluse în acest capitol al lucrării, trebuie să relevăm faptul că autorii lor sînt preocupați permanent de consecințele educative ale procedeelor și metodelor utilizate în școlile profesionale și tehnice, demonstrînd că la orice lecție profesorul are sarcina nu numai de a expune cunoștințele în așa fel încît toți elevii să și le însușească, ci și de a folosi din plin posibilitățile educative ale lecției. În articolul „Educația la lecțiile teoretice" A. Lipneagova arată că și prin temele cu un pronunțat caracter teoretic tehnic, este posibil și necesar să se exercite o înrîurire educativă asupra elevilor, care să contribuie la formarea bazelor concepției științifice despre lume și la educația comunistă a acestora: „Educarea elevilor în spiritul moralei comuniste poate și trebuie să se desfășoare în procesul întregii lecții" (p. 105).

În articolul său — „Munca metodică în școală" — V. Vlasov se ocupă de următoarele probleme: lecțiile deschise, asistențele reciproce ale profesorilor la lecții, discutarea noilor procedee metodice și folosirea lor de către toate cadrele didactice, introducerea tehnicii noi și a metodelor înaintate de muncă în procesul de învățămînt. Autorul arată necesitatea realizării muncii metodice la un nivel înalt, precum și utilitatea popularizării metodelor înaintate, care reflectă cele mai valoroase realizări ale fruntașilor în producție.

În ultima parte a lucrării se prezintă unele aspecte privind organizarea pregătirii practice a elevilor din învățămîntul profesional și tehnic. De o atenție deosebită se bucură instruirea muncitorilor care vor deservi mașinile moderne. În actualul septenal, numai industria din Moscova trebuie să producă 400 de linii automate. În U.R.S.S. vor fi fabricate, numai în acești ani, în total peste 1300 linii automate. Este prevăzut ca în anii 1959—1965 să se mecanizeze complet și să se automatizeze 27 întreprinderi și 139 secții și sectoare.

Pregătirea muncitorilor care vor conduce liniile automate este una din sarcinile de căpetenie ce revin învățămîntului profesional și tehnic pentru anii imediat următori. În culegerea de față, această preocupare se reflectă în următoarele lucrări: „Să perfecționăm pregătirea mecanizatorilor" (L. Tkaciuk); „Pregătirea de cadre pentru automatică" (M. Vedernikov și M. Prîjko); „Despre pregătirea reglorilor de linii automate" (I. Vînepolski) etc.

În ultima parte a lucrării recenzate se discută și unele probleme legate de pregătirea mecanicilor de tractoare și a mecanicilor pentru locomotivele electrice („O astfel de cumulare este necesară" de N. Reabov și P. Fateev, „Poligon-școală pentru mecanicii de locomotive electrice" de A. Krivokon). Bazați pe o bogată experiență și pe cercetări autorii acestor articole dau indicații asupra planurilor de învățămînt, a desfășurării lecțiilor și a

deprinderilor ce trebuie formate la elevii școlilor profesionale și tehnice care se pregătesc pentru aceste profesiuni.

Una din cele mai importante condiții pentru formarea dreprinderilor de muncă o constituie instructajul maistrului la lecțiile de instruire practică. Întocmirea unei metodici a lecțiilor de instruire practică necesită, în primul rînd, o serioasă muncă de generalizare a experienței celor mai bune cadre din învățămîntul profesional și tehnic.

O problemă care preocupă în momentul de față cadrele didactice din învățămîntul profesional și tehnic este aceea a instruirii muncitorilor chiar în producție. Profesiunile de reglor de linii automate, mecanic și operator de dispozitive și mașini electronice și de calcul, mecanic de instalații automate pentru fabricarea materialelor de construcție etc. vor deveni profesiuni de bază ale industriei. În septenal, numărul muncitorilor și funcționarilor din toate ramurile economiei naționale va spori în mod simțitor. O bună parte din numărul muncitorilor necesari va proveni din școlile profesionale și tehnice. În același timp, mulți muncitori vor continua să se pregătească în cadrul producției.

În articolul „Probleme actuale ale instruirii muncitorilor în producție" G. Burmistrov înfățișează unele detalii referitoare la organizarea pregătirii cadrelor în producție, la programele necesare, la rolul secțiilor metodice pentru instruirea muncitorilor în producție ș.a.

În încheiere, subliniem un element important care străbate întreaga lucrare: preocuparea de a forma la elevi o atitudine justă față de muncă. În culegere există și articole care tratează în general despre munca educativă și în mod special despre educația prin muncă, ce trebuie să se desfășoare în școlile profesionale și tehnice: „Educația la lecțiile teoretice" (A. Lipneagova), „Educația ideologică a elevilor — o importantă sarcină a colectivului pedagogic", „Realizările mari ale colectivului" (D. Lesik și N. Ponomarenko).

Traducerea în limba romînă a articolelor din culegerea „Învățămîntul profesional și tehnic" reprezintă un ajutor important pentru cadrele didactice care lucrează în acest sector al învățămîntului. Ea contribuie la cunoașterea experienței înaintate a școlii sovietice, ca și la rezolvarea problemelor noi ce se ridică și în fața învățămîntului nostru profesional și tehnic.

P. PETRE și *R. DIMITRIE*

CUM SĂ NE AJUTĂM COPIII LA ÎNVĂȚĂTURĂ*

Continuînd acțiunea de a veni „În ajutorul părinților" prin lucrări cît mai apropiate de preocupările celor cărora le sînt încredințate, E.S.D.P. a publicat broșura „Cum să ne ajutăm copiii la învățătură" de Gh. Belea.

Autorul își propune ca în lucrare să dea părinților unele îndrumări în legătură cu modul în care-și îndeplinesc una din datoriile de bază: ajutorarea copiilor la învățătură.

În capitolul introductiv — „Datoriile părinților față de copii sînt multilaterale" — autorul prezintă și critică modul nejust în care înțeleg anumiți părinți rolul lor în educația copiilor. El combate ati-

* Gh. Belea: „Cum să ne ajutăm copiii la învățătură", E.S.D.P., 1961, 82 pag.

tudinea unora dintre ei, care limitează sarcinile educative la satisfacerea necesităților de hrană și îmbrăcăminte ale copiilor, folosesc bătaia, reţin exagerat copiii în casă în tot timpul lor liber „pentru a învăța", justifică lipsa de interes față de situația școlară a copiilor prin nivelul cultural relativ scăzut etc.

Gh. Belea consideră, în mod just, că orice părinte își poate ajuta copilul în pregătirea lecțiilor, în organizarea muncii independente. În capitolul care se referă la această problemă — „Organizarea muncii independente a copiilor" — se subliniază, în primul rînd, însemnătatea ordinii în care copiii trebuie să-și păstreze locul de muncă de acasă. Ei pot fi convinși de aceasta prin cunoașterea importanței acestei probleme în producție, ca și prin exemplul personal al părinților. În deprinderea copiilor cu o muncă independentă organizată, joacă un rol deosebit regimul zilnic al școlarului. Combătînd atitudinea acelor familii care nu se interesează de regimul de zi al elevilor, Gh. Belea amintește consecințele acestui fapt: munca în asalt, studiul superficial al lecțiilor, obosirea inutilă a copiilor etc.

Cele două variante de regim propuse de autor pentru elevii care învață în timpul dimineții sau după-amiaza, în care alternează munca, odihna și distracțiile în decursul unei zile, pot servi drept ghid în alcătuirea programului zilnic al elevilor.

Pentru buna desfășurare a muncii independente a elevilor, familia trebuie să țină seama de anumite condiții. Printre acestea se includ: respectarea de către întreaga familie a regimului zilnic al copilului, crearea unei atmosfere familiale propice activității sale școlare, exigența față de rezultatele muncii elevilor și față de conduita acestora, exemplul în muncă, punctualitatea și curajul de care dau dovadă părinții.

Familia poate contribui, de asemenea, la o bună realizare a muncii independente a elevilor printr-un control sistematic și exigent asupra temelor scrise și învățate oral de către copii. Controlul muncii elevului poate fi făcut sub diverse forme: repetarea temelor, împreună cu elevul — dacă este în primele clase — discuții asupra temelor sau chiar întrebări directe.

În capitolul intitulat „Cum trebuie să învețe copii" se dau indicații cu privire la modul în care trebuie să învețe copiii acasă. Este bine ca elevii să înceapă pregătirea temelor pentru acasă cu cele de greutate medie (pentru adaptare), apoi să treacă la cele mai grele pentru ca la sfîrșit să le rămînă de rezolvat temele mai ușoare. Respectarea curbei de efort face ca activitatea copilului să fie mai productivă, mai rodnică. Autorul arată că elevii trebuie deprinși să-și rezolve întotdeauna toate temele, chiar și pe cele care par uneori neinteresante sau prea grele.

Problema înțelegerii materialului studiat și a memorării acestuia numai după ce a fost înțeles reprezintă un moment deosebit în procesul învățării la copil. Repetarea mecanică, fără pătrunderea sensului celor citite, folosirea unor termeni necunoscuți și neexplicați, nepregătirea la timp a unor teme de care depinde înțelegerea altora nu face decît să îngreuieze învățătura, să stingă interesul copilului pentru studiu. În continuare, autorul prezintă cîteva îndrumări metodice în legătură cu memorarea, dintre care amintim: învățarea lecției după un plan logic, reproducerea cu cuvinte proprii, folosirea de scheme, hărți, ilustrații, repetarea sistematică a cunoștințelor anterioare ș. a. Memorarea depinde, în mare măsură, și de motivele ce stau la baza activității copilului ca și de atitudinea lui (activă sau indiferentă) față de materialul studiat.

În încheierea acestui capitol se arată că învățarea pentru examene nu tre-

buie să constituie o muncă de campanie, ci să se facă treptat, în tot timpul anului școlar și fără încălcarea regimului zilnic.

Autorul subliniază că familia îl poate ajuta pe copil să învețe, dar nu trebuie să muncească în locul lui (să-i rezolve problemele, să-i scrie compunerile, hărțile etc.). Părinții care rezolvă temele în locul copiilor, pe lîngă faptul că nu-i obișnuiesc să învingă anumite greutăți, îi deprind cu incorectitudinea morală față de școală și mai tîrziu față de societate, obișnuindu-i să prezinte ca personale, fapte, lucrări ce nu reprezintă rodul muncii lor. De aceea, nu trebuie să confundăm pe „a ajuta" cu „a oferi totul de-a gata", ci să acordăm sprijinul atunci cînd este necesar și la timp.

O problemă asupra căreia atrage atenția autorul este aceea a **organizării timpului liber al școlarului**. Gh. Belea critică pe acei părinți care supraîncarcă pe copii cu învățarea a 1—2 limbi străine, cu ore de balet, de muzică etc., ca și prin frecventarea exagerată a spectacolelor. În organizarea timpului liber al elevului este necesar să îmbinăm just munca, odihna, jocul și distracțiile.

Încă din copilărie, spune autorul, trebuie să-i deprindem pe copii cu munca, să-i antrenăm la diferite activități gospodărești potrivite cu vîrsta și puterea lor. Exemplele prezentate confirmă rolul pozitiv al muncii în educație ca și urmările negative ale scutirii copiilor de orice fel de muncă.

Pornind de la ideea că aplicarea în practică a cunoștințelor elevilor contribuie la temeinicia lor, autorul pune în fața părinților sarcina de a sprijini interesele copiilor pentru studiu, pentru experiențe, pentru tehnică. Aceste interese se pot cultiva atît printr-o atitudine încurajatoare, cît și prin crearea condițiilor necesare desfășurării diferitelor activități practice de către copii.

În încheierea lucrării pe care o recenzăm, autorul arată că succesul la învățătură al elevilor depinde, în mare măsură, de colaborarea familiei cu școala. Subliniind marele rol pe care-l joacă școala în procesul formării personalității elevului, autorul arată că părinții trebuie să-i susțină toate acțiunile și să se intereseze, în mod deosebit, de frecvența, situația la învățătură și conduita elevilor.

Din lucrare rezultă că orice părinte, indiferent de pregătire, își poate ajuta cu succes copiii la învățătură, dacă va folosi cu pricepere indicațiile cuprinse în lucrarea de față și dacă va fi convins de rolul educației în formarea personalității elevului.

Considerăm însă că lucrarea ar fi fost mai bine realizată dacă unele probleme ar fi fost mai clar și mai exact prezentate, dacă n-ar fi conținut expresii și probleme susceptibile la interpretări greșite.

Astfel, ni se par discutabile anumite recomandări privind regimul zilnic al școlarului, ca de pildă timpul afectat rezolvării temelor pentru acasă de către elevii claselor I—IV (pag. 17), nediferențierea timpului prevăzut pentru rezolvarea acestor teme între clasele I—IV și V—VII, indicația dată ca înainte de culcare să citească „o carte de anecdote" (pag. 15).

De asemenea, este ciudat că autorul, care susține în întreaga lucrare ideea puterii educației, utilizează expresii ca „porniri rele" (pag. 22) și „porniri de studiu" (pag. 71). Ce reprezintă aceste porniri? Instincte? Tendințe rele care nu pot fi canalizate, educate? Credem că asemenea expresii produc derută în rîndul cititorilor și ele trebuiau și puteau fi evitate.

În partea referitoare la memorarea și condițiile unei bune memorări, autorul face afirmația nejustă că la vîrsta de 13—14 ani (în clasa a VII-a) „rădăcinile

judecății asupra oamenilor stau în inimă" (pag. 35). Credem că nu este admisibil să afirmăm faptul că judecata unui preadolescent este determinată, în primul rînd, de afectivitate și nu de bazele concepției științifice despre lume, pe care școala le formează și consolidează la elevi. De altfel, trebuie să remarcăm faptul că Gh. Belea nu susține consecvent această teză, după cum se poate vedea din exemplele de la pag. 36—37, în care accentul în procesul memorării este pus pe latura logică a însușirii cunoștințelor, pe înțelegerea justă și aprecierea principială a evenimentelor.

Nu înțelegem, de asemenea, de ce autorul neagă total (cel puțin în broșură) rolul memorării mecanice, care, după cum se știe, ajută la fixarea anumitor date, cifre, procente, denumiri etc.

Considerăm că printr-o redactare mai atentă s-ar fi putut evita unele afirmații nepotrivite. De pildă, la pag. 42 se spune că: „după terminarea lecțiilor trebuie evitată oboseala excesivă" — ca și cînd această cerință nu ar fi valabilă și în timpul lecțiilor.

Nu este exactă nici ideea de la pag. 50 în legătură cu rolul stimulator pe care-l are „deprinderea de a-și face datoria, iar mai tîrziu datoria conștientă...". În procesul dezvoltării nu există o graniță între formarea deprinderilor și a conștiinței, ci o condiționare, o interdependență reciprocă. Din formularea autorului s-ar putea înțelege că după formarea deprinderilor apare și conștiința, ceea ce nu este de loc just.

În legătură cu efectuarea temelor, credem că ajutorul pe care-l pot da elevilor părinții nu trebuie limitat numai la rezolvarea temelor scrise, cum se poate deduce din concluzia de la pag. 55, ci și a celor orale.

O problemă care în broșură nu capătă rezolvarea justă este aceea a raportului dintre convingerea personală a elevului și eficacitatea măsurilor educative luate de adulți. Astfel, Gh. Belea, exagerînd rolul factorului subiectiv, se întreabă: „Ce-am putea face noi, educatorii din-afară, dacă n-am găsi adeziune și sprijin în conștiința copilului?". Problema trebuie pusă și lămurită altfel. Rolul educatorului este tocmai de a forma convingerile comuniste la elevi și, sprijinindu-se pe ele, să determine o conduită morală corespunzătoare acestora. Deci, rolul educației nu trebuie pus la îndoială, iar factorul subiectiv nu poate fi negat, dar nici exagerat.

Diversitatea problemelor abordate face ca unele aspecte să nu fie adîncite. Astfel, autorul recomandă sprijinirea intereselor elevilor, nu și trezirea, cultivarea acestora.

Criticînd în mod just tendința unor părinți de a supraaglomera copiii cu diverse lecții, meditații și activități în afara programului școlar, Gh. Belea găsește nimerit să critice acest fapt tocmai în prezența copilului (!).

Observațiile de mai sus dovedesc că autorul și Editura didactică trebuiau să acorde o mai mare atenție problemelor abordate în lucrare, inclusiv redactării.

Deficiențele semnalate nu duc însă la negarea valorii generale a broșurii, care rămîne, așa cum precizam anterior, un sprijin util părinților în munca de educație comunistă a copiilor de vîrstă școlară.

GHEORGHE FLEANCU

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Redacţia: Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învăţământului — c. 3648

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3924

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Sibiu-Bariţiu 5
Biblioteca oraşen.

4

ANUL XI 1962

1964
1990
(97)
- IUI 2005
1 IUL 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA;* Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE;* Conf. univ. *BERCA ION;* Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN;* Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN;* Prof. *BUNESCU VASILE;* Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE;* Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE;* Conf. univ. *DANCSULY ANDREI;* Ing. *DINU NICOLAE;* Conf. univ. *GIURGEA MARIA;* Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL;* Prof. *PATIȚA SILVESTRU;* Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL;* Prof. *VASILESCU ANTON.*

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3924

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 4 *Aprilie 1962*

SUMAR

Pag.

STUDII ŞI CERCETĂRI

ANATOLIE CHIRCEV: Probleme ale legării învăţămîntului cu munca productivă în cercetarea pedagogică 5

ANYE COMAN, DORA GÎTLAN şi REA-SILVIA CONSTANTINESCU: Unele probleme ale educării atitudinii comuniste faţă de muncă la elevi în condiţiile instruirii practice în producţie 16

DUMITRU SALADE şi RODICA CODREANU: Premisele orientării elevilor spre munca productivă 33

ION RADU şi S. COZONAC: Legătura dintre cunoştinţele teoretice şi activităţile practice ale elevilor 46

MIHAI GHIVIRIGĂ şi GHEORGHE ENE: Instruirea practică în producţie la specialitatea mecanică-auto 62

EMILIA CONSTANTINESCU, VALERIU MAXIM şi EMIL BOTEZ: Cîteva probleme de organizare şi metodică a instruirii practice în producţie a elevilor la specialitatea maşini-unelte 84

MARGARETA BERNIŢCHI: Aspecte ale formării deprinderilor de a croi suprafeţe de încălţăminte în procesul instruirii în producţie. 102

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ

OCTAVIAN IONESCU: Consfătuire privind elaborarea tratatului de istoria pedagogiei romîneşti 117

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

S. C.: Bazele didactice ale legării instruirii cu munca productivă a elevilor. 122

NINA CAVARNALI: „Imbinarea instruirii cu munca productivă ca principiu pedagogic" de D. E. Ţvetkov 124

ELENA TULIPANT: Probleme ale legării învăţăturii cu munca practică în revista maghiară „Munka és Iskola" 127

4235

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

XI-ый год, № 4 *Апрель 1962*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Анатолий Кирчев: Связь образования с производственным трудом в педагогическом исследовании 5

Ани Коман, Дора Гэглан и Рея-Сильвия Константинеску: Некоторые вопросы воспитания коммунистического отношения к труду, в условиях производственного обучения 16

Д. Саладе и Р. Кодряну: Предпосылки направления учащихся к производственному труду 33

Ион Раду и С. Козонак: Связь между теоретическими знаниями и практическими занятиями учащихся 46

Михай Гивирига и Эне Георге: Производственное обучение по специальности механика-автомашины 62

Эмилия Константинеску, Валериу Максим и Эмил Ботез: Вопросы методики производственного обучения по специальности станкостроения . . 84

Маргарета Бернички: Аспекты формирования навыков кройки обувной заготовки в процессе производственного обучения 102

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Октавиан Ионеску: Совещание по вопросу разработки трактата по истории румынской педагогики 117

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

К. С.: Дидактические основы связи обучения с производственным трудом учащихся 122

Нина Каварнали: Связь обучения с производственным трудом — педагогический принцип Д. Цветкова 124

Елена Тулипант: Вопросы связи обучения с производственным трудом в венгерском журнале „Мунка еш Ишкола“ 127

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DE SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année, nr. 4 *Avril 1962*

SOMMAIRE

Pag.

ÉTUDES ET RECHERCHES

Anatolie Chircev : Problèmes de la liaison de l'enseignement au travail productif faisant l'objet de la recherche pédagogique 5

Anye Coman, Dora Gîtlan et *Rhea-Silvia Constantinesco :* Certains problèmes portant sur l'éducation de l'attitude communiste envers le travail dans les conditions de l'instruction pratique des élèves dans le domaine de la production 16

Dumitru Salade et *Rodica Codreanu :* Premisses de l'orientation des élèves vers le travail productif 33

Ion Radu et *S. Cozonac :* Le rapport entre les connaissances théoriques et les activités pratiques des élèves 46

Mihai Ghiviriga et *Gheorghe Ene :* L'instruction pratique dans le domaine de la production à la discipline „Mécanique de l'auto" 62

Emilia Constantinesco, Valeriu Maxim et *Emil Botez :* Quelques problèmes de méthodologie et d'organisation de l'instruction pratique dans le domaine de la production à la discipline „Machines-outils" 84

Margareta Bernițchi : L'instruction pratique dans le domaine de la production à une école moyenne de jeunes filles ; aspects de la formation des habitudes dans la coupe du cuir pour la confection des chaussures 102

VIE SCIENTIFIQUE

Octavian Ionesco : Réunion portant sur l'élaboration du traité de l'histoire de la pédagogie roumaine 117

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

C. S. : Les fondements didactiques des rapports entre l'instruction et le travail productif des élèves 122

Nina Cavarnali : Un principe pédagogique de D. Tvetkov : union étroite entre l'instruction et le travail productif 124

Elena Tulipant : Quelques problèmes de la liaison entre l'étude et le travail pratique dans la revue hongroise „Munka és Iskola" 127

Studii și cercetări

PROBLEME ALE LEGĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU MUNCA PRODUCTIVĂ ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ

Conf. univ. *A. CHIRCEV*
director adjunct al Institutului de științe pedagogice

Introducerea tot mai adîncă a muncii în viața școlii, în activitatea elevilor — ca urmare a indicațiilor celui de-al III-lea Congres al Partidului cu privire la „dezvoltarea legăturii dintre învățămînt și munca productivă" — ridică în fața cercetării pedagogice o serie de probleme de o deosebită importanță teoretică și practică.

Soluționarea acestor probleme este o sarcină pe care o reclamă cu toată urgența școala noastră, chemată să asigure elevilor un nivel tot mai înalt al pregătirii de cultură generală, politehnică și profesională, să-i educe în spiritul dragostei fierbinți față de muncă, să le formeze deprinderi și obișnuințe de muncă în folosul societății, ca astfel să-și dea partea de contribuție la realizarea procesului istoric de desăvîrșire a construcției socialiste în țara noastră.

În plan teoretic și practic se impune să fie studiat și determinat *rolul muncii (alături de învățătură) ca factor al dezvoltării personalității.* Pe această linie și venind în sprijinul practicii instructiv-educative este necesar să fie cercetat și analizat, în toată complexitatea lui, procesul de formare și transformare a calităților și însușirilor psihice ale personalității în devenire a elevului, în aceste condiții noi. Este vorba de a privi într-o lumină nouă problema *particularităților* dezvoltării psihice a copiilor de vîrste școlare diferite, mai ales a celor de vîrstă școlară mare, dată fiind această condiție a participării lor nemijlocite la munca productivă.

Întreaga semnificație a principiului legării învățămîntului cu munca productivă rezidă în faptul că, la fel ca și în dezvoltarea istorică a conștiinței umane, tot așa și în dezvoltarea individuală, munca devine, alături de învățătură, un factor hotărîtor al formării armonioase și multilaterale a personalității. În aceste condiții noi de desfășurare a procesului instructiv-educativ atît în școală, cît și în fabrici, în uzine și pe ogoare — în deplin acord cu prevederile clasicilor marxism-leninismului — se înlătură ruptura dintre munca fizică și cea intelectuală, se previne dezvoltarea unilaterală, predominant intelectuală, a tineretului școlar.

Desigur că aceste teze generale necesită o adîncire și concretizare, ceea ce se poate realiza numai prin cercetarea procesului pedagogic viu, așa cum acesta se desfășoară în practica școlară, unde întîlnim diferite forme de îmbinare a învățămîntului cu munca productivă. În același timp, experimentarea diferitelor forme de unire a învățăturii cu munca productivă poate să ne ducă la găsirea căilor celor mai potrivite pentru realizarea scopului urmărit: dezvoltarea multilaterală — fizică, intelectuală și morală a elevilor.

Numai prin studierea experienței înaintate în această direcție, precum și prin experimentarea unor „formule" noi, se poate răspunde la întrebarea: *cum* trebuie unită învățătura cu munca elevilor? În plan pedagogic și psihologic studierea acestei legături trebuie să ne conducă la dezvăluirea caracterului influențelor pe care, îmbinată cu învățătura, munca le exercită asupra dezvoltării psihice a elevilor. Mai mult, trebuie să ajungem prin cercetare la găsirea unei asemenea formule după care acțiunea formativ-educativă a celor două tipuri de activitate să constituie un sistem unitar.

Formulînd problema în acești termeni, nu se poate trece peste faptul că, în această împrejurare, devine necesară o reexaminare atentă a tezei acceptate pînă acum în pedagogie și psihologie cu privire la *rolul conducător* al învățării în dezvoltarea psihică a copiilor de vîrstă școlară. După cum se știe, în accepția de pînă acum, învățarea — iar în sens mai restrîns „învățătura" — era considerată ca tipul fundamental de activitate în procesul căreia apar și se formează calitățile și însușirile psihice, se produc schimbările cele mai importante în dezvoltarea generală a personalității. (Desigur că este vorba de învățarea (învățătura) organizată, sistematică și condusă de școală.) Aceste schimbări se produc datorită faptului că în procesul învățării elevul își însușește experiența social istorică din diferite domenii (știință, tehnică, artă etc.), se integrează în sistemul relațiilor sociale. Prin urmare, din acest punct de vedere, personalitatea în devenire a elevului, înțeleasă ca o „totalitate a relațiilor sociale" (K. Marx), este *produsul principal al activității de învățare*, prin care școlarul se integrează în sistemul de relații sociale accesibile vîrstei.

Cum trebuie văzut, în acest caz, rolul muncii productive în dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a elevilor? În ce fel de corelații concrete intră învățarea cu munca productivă ca factori ai dezvoltării? Este o problemă pe care o ridică însăși practica instruirii în producție a elevilor.

Introducerea muncii productive în viața elevilor credem că nu trebuie privită ca un factor „suplimentar" la dezvoltarea psihică, care nu ar schimba esențial nici instrucția, nici caracterul dezvoltării determinate, în principal, după teza cunoscută, de activitatea de învățare. Considerăm că de pe aceste poziții nu se pot efectua cercetări fructuoase, care să ducă la o legătură organică, la o cît mai strînsă „unitate de acțiune" a celor două forme de activitate asupra dezvoltării multilaterale a elevilor. De aceea, se impune și cercetarea influențelor reciproce între „învățare" și

„muncă", pentru a se cunoaște și crea condițiile necesare în care, *muncind*, elevul să învețe și *învățînd*, elevul să muncească. În această trecere dialectică a unei forme de activitate în cealaltă și invers, în cadrul unui *proces formativ unitar*, noi vedem calea principală de realizare a principiului îmbinării armonioase a învățămîntului cu munca productivă și, în consecință, calea dezvoltării multilaterale a tineretului școlar. Această problemă angajează studii și cercetări ample, intensive și de lungă durată.

Dar introducerea muncii în viața elevilor prezintă și un alt aspect, de altfel legat de cele arătate mai sus. Este vorba de faptul că participarea elevilor la munca productivă nu poate să nu aducă după sine *modificarea* însăși a *caracterului învățării*, adică a modului în care elevii își însușesc cunoștințele, își formează priceperile și deprinderile, își dezvoltă convingerile, sentimentele și atitudinile.

În adevăr, această schimbare se produce ca urmare a faptului că prin participarea la munca productivă se extinde sfera relațiilor în care se integrează elevul. Aici își spun cuvîntul, înainte de toate, relațiile specifice mediului socialist de producție. Pe măsură ce elevul se integrează în sistemul acestor relații, influența lor pozitivă se resimte tot mai adînc asupra activității de învățare : se schimbă atitudinea elevului față de îndatoririle școlare, prin faptul că „motivele învățării" sînt puternic influențate de „motivele muncii". (Desigur, aceasta nu exclude și o influență în sens invers.)

În afară de acest fapt, confirmat de altfel și de datele observației și de cercetările experimentale, prin participarea la munca productivă, cunoștințele elevului despre natură, societate, tehnică, despre sine însuși și despre alți oameni se extind și se îmbogățesc simțitor. Ele dobîndesc o altă bază de „întărire eficientă" pe care le-o oferă practica producerii de bunuri materiale în folosul societății. Mai mult decît atît, la elevi se formează *priceperea de a aplica* aceste cunoștințe în practică, de a le folosi independent și creator în viață. În procesul muncii productive se creează condiții cu mult mai favorabile (decît la lecțiile teoretice din clasă) pentru aplicarea și stăpînirea operativă a cunoștințelor dacă, bineînțeles, munca este „saturată" cu conținut intelectual. Aceasta duce la dezvoltarea operațiilor de analiză, de sinteză, de generalizare, la formarea gîndirii constructive, precum și la educarea unor astfel de calități ale gîndirii tehnice, cum ar fi independența, mobilitatea. Iată cum învățarea încetează de a mai fi — sub influența muncii productive — un simplu proces de „însușire" a cunoștințelor.

În același timp, cunoștințele confirmate de practică se transformă în convingeri ferme, în sentimente pozitive, în aspirații și idealuri nobile, care devin forțe stimulatoare, motive puternice pentru sîrguință exemplară la învățătură, pentru comportare disciplinată în muncă, pentru săvîrșirea faptelor în folosul societății. Este evident că toate aceste schimbări nu se reduc la o sumă de cunoștințe „învățate", ci vizează resorturi psihologice cu mult mai adînci ale personalității elevului.

Aceste cîteva date sumare ne ilustrează cum se produce schimbarea caracterului învățării sub influența muncii productive a elevilor. Este sarcina cercetării psiho-pedagogice să dezvăluie mecanismele acestei schimbări și să elaboreze metodici adecvate pentru asigurarea influenței maxime a muncii productive asupra învățăturii elevilor. Totodată, este de presupus că prin îmbinarea învățămîntului cu munca productivă are loc și *schimbarea caracterului dezvoltării psihice* a elevilor. Sînt suficiente datele culese pînă acum, care atestă faptul că introducerea muncii productive — ca o formă de activitate nouă — pe fondul activității de învățare, se răsfrînge pozitiv și specific asupra formării fizionomiei intelectuale și morale, precum și asupra personalității în ansamblu a elevilor. Și aceste probleme trebuie să constituie obiectul cercetării intensive a pedagogilor și psihologilor.

★

Fără îndoială, acestea sînt cele mai generale probleme ale cercetării pedagogice cu privire la dezvoltarea multilaterală a personalității elevului, sub influența corelativă a celor două forme de activitate: învățătura și munca productivă. În practica cercetării însă, aceste probleme generale se particularizează într-o altă serie de probleme subordonate, prin care se răspunde cu mult mai direct cerințelor dezvoltării legăturii dintre învățămînt și munca productivă. Bineînțeles că pe măsura rezolvării acestor probleme mai limitate, mai precis diferențiate, se va răspunde și la problemele generale, se va ajunge la dezvăluirea legităților dezvoltării multilaterale a elevilor, în condiția realizării principiului legării învățămîntului cu munca productivă.

Să ne referim doar la cîteva din aceste probleme, pe care le reclamă școala noastră:

— Care sînt metodele și procedeele cele mai adecvate de legare a cunoștințelor teoretice (de fizică, matematică, chimie, științe naturale, geografie etc.) cu activitățile practice în cadrul lecțiilor curente, recapitulative, al lucrărilor de laborator etc.?

— Cum trebuie predate cunoștințele de tehnologie și desen tehnic, pentru ca ele să-i orienteze pe elevi în procesul tehnologic?

— Care sînt cele mai potrivite metode de formare a priceperilor și deprinderilor de proiectare, planificare, autocontrol?

— Care sînt formele organizatorice, conținutul și metodica orelor de practică în producție a elevilor?

În legătură cu aspectele educației morale a elevilor, în atenția cercetării intră problemele privitoare la formele organizatorice, la conținutul și metodica „pregătirii psihologice a elevilor pentru muncă":

— Cum se educă atitudinea comunistă față de muncă?

— Cum se formează motivele sociale ale muncii, dragostea față de munca fizică, dorința de a munci în folosul societății, sentimentul colectivismului, spiritul de întrajutorare tovărășească, exigența față de eforturile proprii în muncă și față de munca altor persoane etc.?

Necesitatea unor indicații metodice în legătură cu problemele mai sus menționate este adînc resimțită de practica școlară. Aceasta cu atît mai mult, cu cît îmbinarea învățămîntului cu munca productivă este de o dată mai recentă și se află încă în faza de experimentare în cele peste 100 de școli din țară. De asemenea, nici Institutul de științe pedagogice nu a reușit pînă acum — în parte și datorită motivelor arătate mai sus — să elaboreze materiale mai ample cu indicații metodice, care să constituie un ghid în munca lucrătorilor din învățămînt pe linia instruirii practice a elevilor în producție.

De aceea, nu este surprinzător faptul că avem prilejul să asistăm la unele lecții de fizică, de matematică, de chimie, în care cunoștințele transmise de profesor nu-i apropie pe elevi de munca productivă pe care aceștia o desfășoară în secțiile uzinelor, întreprinderilor etc. Aceste cunoștințe uneori sînt astfel predate, încît nu-i ajută pe elevi să înțeleagă procesul tehnologic al producției pe baza principiilor științifice însușite la lecții.

De multe ori și munca productivă a elevilor în secții este „săracă" în conținut. Ea se reduce la mișcări imitative pe care elevul le execută urmărind acțiunile muncitorului pe lîngă care este repartizat. Se înțelege că în aceste condiții munca nu duce la „actualizarea" cunoștințelor teoretice, nu poate să devină un izvor de cunoștințe noi, nu contribuie la dezvoltarea gîndirii tehnice, a priceperilor și deprinderilor constructive: într-un cuvînt, munca nu constituie un factor al dezvoltării intelectuale a elevului, ci, cel mult, al dezvoltării sale fizice.

Același lucru se observă, în unele cazuri, și în ceea ce privește realizarea sarcinilor educației morale a elevilor în procesul muncii. De regulă aceste obiective cad în sarcina dirigintelui clasei, ceea ce considerăm că nu este justificat. Nu trebuie să argumentăm că și profesorii care la lecțiile de fizică, matematică, chimie etc. urmăresc să facă legătura între cunoștințele teoretice predate și activitățile practice trebuie să fie preocupați și de aspectele educative ale muncii productive. Pe de altă parte, se întîmplă ca profesorul diriginte să pună accentul în planul de muncă educativă pe discuții etice despre valoarea muncii, pe alcătuirea unor referate de către elevi despre utilitatea muncii, pe organizarea muncii patriotice, a unor întîlniri cu fruntașii în producție, pe vizionarea filmelor cu subiecte adecvate și altele. Toate aceste măsuri educative se aplică, așadar, elevilor care fac practica în producție în secțiile întreprinderilor, care muncesc lîngă fruntașii în producție.

Valoarea educativă a acestor măsuri este incontestabilă. Dar pare de neînțeles faptul că, pe lîngă toate măsurile educative, dirigintele nu folosește *însuși procesul muncii elevilor ca factor educativ.* (Din păcate trebuie să observăm că și în unele cercetări pedagogice de la noi din țară educarea dragostei față de muncă, de pildă, se urmărește printr-un sistem de măsuri care se plasează *în afara* muncii ca atare, în afara sistemului de relații în care se integrează treptat elevul în procesul participării nemijlocite la munca productivă.)

Desigur, convorbirile, referatele, întrunirile, vizionările de spectacole sînt utile. Dar cu mult mai util este să organizăm munca elevului în așa

fel, încît ea să dea toate roadele cuvenite, decît să-l punem numai să „vorbească" despre muncă, să „asculte" ceea ce spun alții despre muncă, să „privească" cum muncesc alții. Tendința ce se constată, în unele cazuri, de a prelungi așa-zisa „practică observativă" în secțiile întreprinderilor, în loc să-l apropie neîntîrziat pe elev de procesul muncii, îl transformă adesea într-un simplu spectator, ceea ce poate să ducă la cultivarea unei atitudini neutre, pasive față de muncă. Este însă necesar ca munca elevului să se desfășoare în așa fel — și bineînțeles, să fie studiate efectele educative ale acestei organizări — încît el să simtă o adîncă *satisfacție* de pe urma muncii depuse, *să dorească* să lucreze cît mai productiv, să trăiască sentimentul *demnității personale*, rezultat din conștiința eforturilor și greutăților pe care le-a învins, să fie însuflețit de o *sete nepotolită* pentru o muncă serioasă, să resimtă *bucuria* că, lucrînd cot la cot cu colegii săi, a reușit să producă lucruri folositoare societății.

Așadar, nu în orice fel de condiții munca devine educativă. Nu este suficient să-l încadrăm pe elev în muncă, pentru ca aceasta să-și exercite automat influența sa pozitivă. S-au observat cazuri cînd, în condițiile unei organizări defectuoase, munca dă efecte de-a dreptul negative. În acest fel se explică rezerva, plictiseala și chiar dezgustul unor elevi față de eforturile solicitate de munca fizică. K. D. Ușinski observa pe bună dreptate că „nouă ne place munca, dar nu ne plac greutățile legate de ea". Numai o muncă bine organizată poate să ducă la rezolvarea acestei contradicții între *atracția* pe care o simte elevul pentru muncă și *eforturile* inevitabile legate de ea. Asigurînd elevului condițiile unei munci sistematice, încordate, prelungite și productive, noi îi formăm *obișnuința* de a munci — ca o trăsătură de caracter și o importantă componentă a atitudinii comuniste față de muncă. În zadar îi vorbim elevului despre foloasele muncii, dacă el nu se bucură de rodul mîinilor sale îndemînatice și al *minții* sale iscoditoare.

Toate aceste aspecte la care ne-am referit, desigur, nu constituie o noutate; ele au fost observate nu o dată în practica școlară și semnalate în literatura pedagogică de specialitate. Dacă ne-am oprit totuși asupra lor, am făcut-o pentru a sublinia încă o dată că aplicarea principiului legării învățămîntului cu munca productivă necesită o cunoaștere temeinică a lucrurilor, studii și cercetări sistematice, orientate în variate direcții, care să angajeze numeroase forțe pedagogice și psihologice, în strînsă colaborare cu cadrele didactice, pentru ca eficiența îndrumărilor metodice să fie verificată în practică.

★

În numărul de față al *Revistei de pedagogie* prezentăm primele cercetări mai ample ale Institutului de științe pedagogice cu privire la unele *probleme ale legării învățămîntului cu munca productivă*. La aceste probleme au lucrat în anul școlar 1961—1962 colectivele de cercetători de la două sectoare: „Sectorul învățămîntului general și politehnic" și „Sectorul de psihologie pedagogică" (cu unele colaborări din partea sectorului „Teoria

educației"). Materialele publicate reflectă rezultatele obținute în prima etapă a cercetării în curs de desfășurare și de aceea ele au un caracter preliminar. Apreciem însă că și în această formă ele pot fi utile școlii.

Trebuie să menționăm că aceste cercetări s-au efectuat ținîndu-se seama și de lucrările științifice apărute în celelalte țări ale lagărului socialist, în primul rînd în Uniunea Sovietică. Astăzi, forțele pedagogice din țările lagărului socialist constituie un front unic, iar succesele obținute pe tărîmul școlii și al cercetării pedagogice devin, prin schimbul larg de experiență, un ajutor neprețuit în munca științifică din fiecare țară socialistă.

În această ordine de idei, este necesar să subliniem că pentru colectivele noastre de cercetători au fost deosebit de utile lucrările pedagogilor și psihologilor sovietici. Ne referim, înainte de toate, la cercetările Academiei de Științe Pedagogice din R.S.F.S.R., precum și ale catedrelor de pedagogie și psihologie ale universităților și institutelor pedagogice. Rezultatele acestor cercetări publicate în diferite periodice, precum și într-un număr impresionant de culegeri de studii și cercetări, de comunicări ale sesiunilor științifice, ne-au servit drept prețios ajutor în preocupările noastre. Caracterul intensiv al cercetărilor, rigurozitatea științifică a metodicilor de studiere a fenomenului pedagogic și de prelucrare a materialului faptic, valoarea științifică a rezultatelor obținute și a concluziilor de ordin teoretic și practic, toate acestea constituie pentru noi puternice îndemnuri în munca de cercetare pedagogică.

În legătură cu articolele publicate în cuprinsul acestui număr al revistei, trebuie să ne referim cu deosebire la lucrările de largă orientare teoretică ale pedagogilor și psihologilor sovietici : I. A. Kairov, A. N. Leontiev, A. A. Smirnov, N. I. Boldîrev, G. S. Kostiuk, M. N. Skatkin, P. I. Galperin și alții, lucrări în care se dezbat *sarcinile pedagogiei și psihologiei* cu privire la legarea școlii de viață, la dezvoltarea multilaterală a personalității, la construirea bazelor didactice ale îmbinării învățămîntului cu munca productivă etc. Toate aceste lucrări au ajutat colectivele noastre de cercetători să se orienteze în problematica foarte complexă a principiului politehnizării, a legării învățămîntului cu munca productivă, ținînd seama de condițiile realităților școlii noastre.

Prin tematica abordată, cercetările întreprinse de noi se pot grupa în patru categorii de probleme.

1. Pregătirea psihologică a elevilor pentru muncă : a) educarea la elevi a atitudinii comuniste față de munca productivă (A. Coman, D. Gîtlan și R. S. Constantinescu) și b) premisele orientării elevilor pentru munca productivă (D. Salade și R. Codreanu).

În cercetarea acestor probleme s-a pornit de la „teoria relațiilor" elaborată de V. N. Measișcev și de la „teoria motivelor" prelucrată de A. N. Leontiev, pe baza cercetărilor efectuate de către colaboratorii săi, precum și de la tezele lui S. L. Rubinștein despre transformarea „motivelor sociale" în „motive personale". În precizarea conținutului psihologic al noțiunii de „atitudine comunistă față de muncă", în elaborarea sistemului

de măsuri experimentale pentru formarea „motivelor învățării" și a „motivelor muncii", precum și în construirea metodicii de cercetare a interacțiunii dinamice dintre aceste două categorii de motive, au fost utile în cercetările noastre lucrările efectuate de către L. I. Bojovici (cu grupul de colaboratori: N. G. Morozova, L. S. Slavina și L. V. Blagonadejina), I. M. Tkacev și alții. De asemenea, în studierea procesului de însușire a semnificației sociale a muncii comuniste și de transformare a cunoștințelor în convingeri morale, în atitudini și sentimente, au fost folosite lucrările lui A. L. Șnirman, V. A. Suhomlinski, V. A. Krutețki, T. V. Rubțova etc.

2. Realizarea legăturii — sub aspectul conținutului și metodicii — dintre cunoștințele teoretice și activitățile practice, în cadrul lecțiilor curente și al lecțiilor recapitulative cu caracter de sinteză (I. Radu și S. Cozonac).

Ca bază de orientare în aceste preocupări, au fost cercetările efectuate sub conducerea psihologilor N. A. Mencinskaia și D. N. Bogoiavlenski, în legătură cu particularitățile formării priceperilor de a aplica cunoștințele teoretice în practică; la fel, cercetările lui E. A. Milerian asupra influenței cunoștințelor de fizică în transferul deprinderilor de muncă, precum și studiile lui M. N. Skatkin, S. A. Șaporinski, P. R. Atutov, M. A. Jidelev etc. privind metodica îmbinării cunoștințelor teoretice cu activitățile practice în cadrul lecțiilor de la clasă. Trebuie să mai menționăm că întregul grup de cercetări a constituit pentru noi un important punct de plecare pentru elaborarea unei metodici de cercetare a „corelației dintre cunoștințele teoretice și activitățile practice" [1].

3. Aspecte organizatorice și metodice (în parte și de conținut) privind instrucția practică în producție la specialitățile: a) mecanică-auto (M. Ghivirigă și Gh. Ene), b) mașini-unelte (E. Constantinescu, E. Botez și V. Maxim) și c) electrotehnică (V. Rusescu și S. Lungu [2]).

Pentru problematica și metodica acestor cercetări au fost utile studiile efectuate de M. N. Skatkin, S. M. Șabalov, N. B. Bulatov, N. A. Tomin, P. R. Atutov etc. în legătură cu formele organizatorice și metodice ale practicii în producție a elevilor, instructajul introductiv, repartizarea la locurile de muncă, ținerea evidenței și controlul activității elevilor în secțiile întreprinderilor.

4. Studierea procesului de formare a deprinderilor de muncă în producție: a) deprinderile de a croi suprafețe de încălțăminte (M. Bernițchi) și b) deprinderile de autocontrol (I. Radu, V. Nicoară și E. Erdely [3]).

În aceste cercetări s-a pornit de la lucrările lui S. N. Arhanghelski, V. V. Cebîșeva, D. O. Oșanin, asupra deprinderilor de planificare; de la studiile lui A. D. Botvinikov, V. V. Mistiuk, E. N. Kabanova-Meller asupra deprinderilor de citire și executare a schițelor și desenelor tehnice; de la cercetările lui L. B. Itelson, N. I. Kuvșinov, D. O. Oganesian, V. V. Cebîșeva etc. în legătură cu deprinderile de măsurare și autocontrol. Menționăm

[1] Revista de pedagogie nr. 1/1962, p. 19—20 și „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", Pedagogie-Psihologie, III, 1/1961, p. 10—14.

[2] Din lipsă de spațiu articolul se va publica într-un număr viitor al revistei.

[3] Idem.

că această grupă de lucrări a constituit un sprijin însemnat în elaborarea unei metodici de cercetare a procesului de instruire practică în producție [1].

★

În încheiere, se impun cîteva considerații asupra concepției și metodicii generale ce au stat la baza cercetărilor efectuate de către colectivele noastre, precum și asupra greutăților pe care le-am întîmpinat și a lipsurilor pe care le mai resimțim.

În organizarea și desfășurarea cercetărilor s-a pornit de la ideea necesității de a aplica la *aceleași clase* un sistem de măsuri experimentale cu caracter instructiv și educativ și de a urmări *efectul corelativ* al acestor măsuri. Cu alte cuvinte, am căutat să studiem aspectele instructive (cunoștințe, deprinderi etc.) în strînsă unitate cu cele educative (formarea atitudinii comuniste, educarea intereselor profesionale etc.). Prin aceasta s-a urmărit să se evite, pe cît a fost posibil, izolarea artificială în cercetare a aspectelor formării intelectuale față de aspectele formării morale a personalității elevului, în procesul instruirii practice în producție. Trebuie să recunoaștem că în realizarea acestui obiectiv colectivele noastre au întîmpinat reale dificultăți, că au rămas încă numeroase probleme deschise (de metodică a cercetării, de prelucrare cît mai precisă a materialului faptic, care necesită căutări de soluții în viitor).

În elaborarea metodicilor cercetării s-a urmărit să fie aplicat mai intensiv *experimentul pedagogic*, pe lîngă observație, convorbiri, anchete, analiza produselor activității etc. Experimentul pedagogic a îmbrăcat forma lecțiilor experimentale, a probelor teoretice și practice de control, a variantelor experimentale de instructaj introductiv, a diferitelor sisteme de instruire practică (conform specificului specialității), a măsurilor experimentale cu caracter educativ (întreceri, întrajutorare tovărășească, sarcini de durată cu caracter diferit pe grupe de elevi).

Toate aceste forme și variante ale experimentului pedagogic au tins să se apropie cît mai mult de realitățile școlii, de cerințele obiective ale instruirii practice a elevilor în producție. În această privință trebuie să observăm, de asemenea, greutățile întîmpinate în elaborarea unor astfel de instrumente de investigație, care să reflecte cît mai adecvat particularitățile și legitățile fenomenelor pedagogice studiate. Ne referim, în primul rînd, la necesitatea intensificării pe viitor a preocupărilor legate de elaborarea unor metodici mai precise de cercetare a procesului de formare a atitudinii comuniste a elevilor față de munca productivă. Desigur, nu trebuie să uităm că avem de-a face cu un fenomen pedagogic și cu un proces psihologic foarte complex. Dar problema este de a elabora, de a găsi astfel de experimente, care să permită studierea momentelor genetice ale atitudinii comuniste în contextul relațiilor sociale de producție, în procesul integrării elevului în sistemul acestor relații.

În ceea ce privește cercetarea formelor organizatorice și metodice ale instrucției practice, de asemenea, nu se poate spune că problema instru-

[1] „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", III, 1, Psihologie-Pedagogie, 1961, p. 14—39 și „Revista de pedagogie" nr. 1/1962, p. 21—30.

mentului de investigație a fost rezolvată pe deplin, mai ales sub aspectul dezvăluirii dependențelor dintre măsurile experimentale și efectul lor. Ne dăm seama că eficiența unor măsuri instructive cu caracter experimental (ca de altfel și aceea a măsurilor educative) se poate verifica numai prin rezultatele obținute, dar pentru aceasta trebuie să existe garanția că rezultatele respective sînt efectul măsurilor aplicate.

În legătură cu aceasta trebuie să subliniem că, pe lîngă criterii obiective în aprecierea rezultatelor obținute în unele cercetări, în alte cercetări au fost folosite și criterii globale (aprecierea prin note), legate mai puțin de analiza calitativă a cunoștințelor însușite de către elevi, de determinarea nivelului de dezvoltare a proceselor intelectuale, a deprinderilor de muncă în producție etc.

Problema care se pune aici nu se reduce la faptul că rezultatele obținute sînt prelucrate mai mult sau mai puțin precis. In elaborarea unor îndrumări legate de formele organizatorice, de conținutul și metodica instruirii practice în producție a elevilor este necesar să apară întregul tablou al acumulărilor cantitative și al transformărilor calitative ce se produc în personalitatea elevului. Deci, obiectivele pedagogice în cercetare trebuie să fie împletite organic cu obiectivele psihologice. Această împletire se realizează cu mult mai adecvat, dacă se analizează schimbările ce se produc în volumul și calitatea cunoștințelor, în gradul de stăpînire a operațiilor intelectuale, în nivelul de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor de muncă, toate aceste schimbări fiind în dependență cauzală cu măsurile instructiv-educative aplicate.

În această privință trebuie să observăm că, în prima etapă a cercetărilor, nu au putut fi cuprinse în egală măsură toate aspectele studiate, nici să fie analizate suficient de adînc și cu maximă precizie. Fiind în curs de desfășurare, cercetările vor cîștiga pe viitor nu numai în ceea ce privește metoda de investigație, dar și în ce privește rezultatele obținute.

СВЯЗЬ ОБРАЗОВАНИЯ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМ ТРУДОМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

(Резюме)

Автор этой статьи рассматривает вопрос изучения и определения роли труда при учёбе, как фактор развития личности.

Отсюда вытекает необходимость исследования процесса формирования и преобразования психических качеств развивающейся личности ученика.

В связи с этим автор подчёркивает необходимость различной разработки вопроса развития личности ученика, учитывая его возраст, в особенности старший школьный возраст, когда он начинает принимать участие в производственном труде.

Кроме этих общих вопросов педагогического исследования, статья содержит ссылки и на отдельные вопросы, вытекающие из первых: методы и приёмы связи теоретических знаний с производственным трудом, формирование умений и навыков, организационные формы и т.п.

Далее говорится о воспитательном значении труда и об отдельных исследованиях Института педагогических наук по вопросу связи образования с производственным трудом.

PROBLÈMES DE LA LIAISON DE L'ENSEIGNEMENT AU TRAVAIL PRODUCTIF FAISANT L'OBJET DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

Dans cet article l'auteur traite le problème de l'étude et de la détermination du rôle du travail manuel, à côté de l'enseignement, comme le facteur de développement de la personnalité. C'est de là qu'apparait nettement la nécessité de la recherche du processus de formation et de transformations des qualités psychiques de la personnalité de l'élève en cours de formation.

En directe connexion d'idées, l'auteur fait voir la nécessité de traiter le problème du développement de la personnalité de l'élève d'une manière toute différente par rapport à ses particularités d'âge, en mettant un accent particulier sur l'âge relativement avancé où il commence le travail productif.

L'auteur s'occupe encore de la manière dont il faut établir l'union entre le travail manuel et l'étude, du rôle du travail productif dans le développement physique, intellectuel et moral des élèves, ainsi que des influences réciproques entre le travail manuel et l'étude.

A part ces problèmes d'ordre général de la recherche pédagogique, l'article comprend aussi des références à certains problèmes subordonnés aux premiers : methodes et procédés pour lier les connaissances théoriques aux activités pratiques ainsi que pour former des compréhensions et des habitudes, des formes d'organisation etc. Ensuite, l'auteur s'occupe de l'importance éducative du travail manuel ainsi que de certaines recherches de l'Institut de Sciences Pédagogiques de Bucarest, portant sur les problèmes de la liaison de l'enseignement au travail productif.

UNELE PROBLEME ALE EDUCĂRII ATITUDINII COMUNISTE FAȚĂ DE MUNCĂ LA ELEVI ÎN CONDIȚIILE INSTRUIRII PRACTICE ÎN PRODUCȚIE

INFLUENȚA INSTRUIRII ÎN PRODUCȚIE ASUPRA EVOLUȚIEI MOTIVELOR CARE STAU LA BAZA ACTIVITĂȚII ȘI CONDUITEI ELEVILOR

ANYE COMAN, DORA GITLAN și
REA-SILVIA CONSTANTINESCU
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

I. OBIECTUL ȘI PROBLEMELE CERCETĂRII

Practica construcției comunismului în U.R.S.S. și a socialismului în țările de democrație populară a demonstrat concret importanța formării conștiinței comuniste a oamenilor muncii în general și a tineretului în special. Tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej la Congresul al III-lea al P.M.R. a arătat că : „Partidul nostru desfășoară o intensă activitate pentru dezvoltarea conștiinței socialiste și a noilor trăsături de comportare a oamenilor, pentru plămădirea omului nou, membru demn al societății socialiste" [1].

În Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice se arată că o trăsătură esențială în fizionomia morală a omului nou — cetățean al unei societăți în care puterea aparține oamenilor muncii — o constituie *atitudinea comunistă față de muncă.*

Formarea atitudinii comuniste față de muncă este o sarcină complexă ; realizarea ei presupune o influență educativă sistematică, exercitată de-a lungul unei perioade îndelungate de timp și începută de timpuriu.

Cercetarea de față nu a abordat problema educării acestei calități în toată complexitatea și în toate etapele ei ; obiectul cercetării îl constituie studierea procesului de formare a atitudinii comuniste față de muncă a elevilor din clasele mari, în condițiile apariției unui *factor nou* în educație și anume a *activității lor în producție.*

Principala cale pentru formarea acestei atitudini nu poate fi decît munca însăși, educația în procesul muncii, care să aibă în vedere atît latura

---

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej :* Raport la cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn, Editura politică, București, 1960, p. 10

morală — educarea dragostei față de muncă — cît și cea practică — formarea deprinderilor necesare muncii fizice și celei intelectuale.

Formarea deprinderilor practice, deși necesară, nu poate constitui un „scop în sine". Pregătirea pentru muncă trebuie să fie subordonată sarcinilor educării atitudinii comuniste față de muncă. De aceea, în aprecierea importanței muncii în producție, considerăm că esențial este rolul ei în educarea tinerei generații în spiritul moralei comuniste.

Contribuția instruirii practice în producție la formarea atitudinii comuniste față de muncă a elevilor se prezintă sub două aspecte mai importante: a) *participarea nemijlocită a elevilor la procesul muncii, care le oferă prilejul de a produce ei înșiși bunuri materiale utile societății* și b) *integrarea elevilor într-un mediu muncitoresc*, care exercită o influență covîrșitoare în formarea profilului moral al viitorului constructor al socialismului și comunismului.

Ar fi însă greșit să se creadă că simpla introducere a elevului într-un mediu socialist de producție ar asigura de la sine atingerea scopului propus. *Eficacitatea educativă a îmbinării învățămîntului cu munca productivă depinde în cea mai mare măsură de respectarea anumitor condiții, de folosirea anumitor mijloace.*

În acest scop, ne-am propus să urmărim influența educativă a practicii în producție asupra elevilor pe două planuri: a) formarea și dezvoltarea atitudinii pozitive față de munca productivă, față de munca fizică, educarea dragostei și respectului pentru muncitori, b) transferul atitudinii pozitive educate în procesul muncii productive asupra activității școlare a elevilor.

Munca în producție reprezintă doar o latură a activității elevilor. De aici necesitatea de a studia nu numai practica în producție, ci și corelația ei cu ceilalți factori pe care îi influențează și de care la rîndul său este influențată: învățătura, activitatea obștească, munca în familie a elevilor. În cercetare am pornit de la ipoteza că *participarea efectivă a elevilor la munca în producție, lărgirea organizată și sistematică a influenței educative a mediului socialist de producție și corelarea acestora cu activitatea celorlalți factori educativi reprezintă condiții de bază pentru educarea la elevi a atitudinii comuniste față de muncă.*

Pentru a stabili sistemul de influențe educative orientate în scopul formării atitudinii comuniste față de muncă, prima problemă care trebuia elucidată era aceea a conținutului ei psiho-moral.

Pentru clarificarea acestei probleme trebuie să plecăm de la caracterizarea pe care V. I. Lenin o dă muncii comuniste: „Munca comunistă în înțelesul mai îngust și mai strict al cuvîntului înseamnă muncă fără plată în folosul societății, muncă ce se depune, nu pentru a îndeplini o anumită obligație, nu pentru a obține dreptul de a primi anumite produse, nu după norme dinainte stabilite și consfințite de legi, ci muncă voluntară, muncă în afară de orice norme, muncă care se prestează fără a conta pe remunerație, fără a fi condiționată de remunerație, muncă izvorîtă din deprinderea de a munci pentru folosul obștesc din conștiința (devenită

deprindere) că munca este necesară pentru binele obștesc, muncă devenită o necesitate a unui organism sănătos" [1].

Rezultă de aici că esențial în atitudinea comunistă față de muncă este năzuința de a munci pentru binele obștesc. Această năzuință este determinată de o înaltă conștiință a datoriei față de colectivitate.

Învățătura clasicilor marxism-leninismului referitoare la rolul muncii în dezvoltarea societății a stat la baza concepției pedagogilor sovietici cu privire la teoria și practica educației în muncă a tinerelor generații.

Punînd la baza întregului său sistem educativ educația prin muncă desfășurată în colectiv, Makarenko a precizat [2] elementele esențiale ale conținutului atitudinii comuniste față de muncă și anume: înțelegerea utilității sociale a muncii, dragostea față de muncă îmbinată cu deprinderi trainice de muncă, bucuria de a munci ridicată pînă la acea treaptă în care munca devine o necesitate vitală.

Problema elucidării conținutului noțiunii de atitudine comunistă față de muncă a constituit și constituie și în momentul de față o preocupare atît a pedagogilor, cît și a psihologilor sovietici.

I. M. Tkacev, analizînd conținutul psihologic al acestei noțiuni, consideră că „expresia cea mai generală a atitudinii comuniste față de muncă a oamenilor sovietici este de a da societății cît se poate *mai mult*, de a lucra cît se poate *mai bine* și *mai repede*" (subl. ns.) [3].

Psihologul sovietic A. A. Smirnov arată calitățile care constituie conținutul psihic și moral al atitudinii comuniste față de muncă și anume: înțelegerea importanței sociale a muncii, dorința și bucuria de a munci, înalta conștiință a datoriei și a răspunderii față de muncă, exigența față de munca proprie, disciplina în muncă, inițiativa creatoare, dîrzenia și tenacitatea în muncă, priceperea de a munci în colectiv și pentru colectiv, priceperea de a-ți subordona interesele personale celor colective, de a fi un element demn al colectivului de muncă.

În cercetarea de față am pornit de la acest conținut care relevă elementele esențiale ale noțiunii de atitudine comunistă față de muncă.

Deși noțiunea de atitudine comunistă față de muncă are un conținut complex, iar diferitele ei componente nu se realizează separat în procesul educativ, necesități de ordin metodologic ne-au impus luarea în considerare la început numai a unor componente și anume: *înțelegerea semnificației sociale a muncii, simțul de răspundere* și *perseverența în muncă*. În cadrul acestor componente am considerat ca factor esențial înțelegerea de către elevi a semnificației sociale a muncii.

Se desprinde, totodată, ca o concluzie teoretică și practică necesitatea educării la tînăra generație a unor motive morale care să se manifeste în năzuința de a munci pentru binele colectivității.

Cercetările psihologilor sovietici în acest domeniu (A. M. Leontiev, L. S. Rubinștein, L. I. Bojovici, N. G. Morozova, L. S. Slavina și alții)

---

[1] *V. I. Lenin:* Opere, Editura de stat pentru literatură politică, 1956, vol. 30, p. 510.

[2] Vezi *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, vol. I, Ed. a III-a, Editura de stat didactică și pedagogică, 1960, p. 313.

[3] *I. M. Tkacev:* „Psihologhiceskoe soderjanie poniatia Kommunisticeskoe otnoșenie k trudu". Voprosî psihologhii — Material vtoroi zakavkazskoi konferentii psihologov (sub red. M. A. Mazmarian), Erevan, 1960, p. 180.

au arătat că activitatea omului este determinată de un sistem variat și complex de motive.

Studiind problema motivelor care-i stimulează pe elevi, L. I. Bojovici, N. G. Morozova, L. S. Slavina deosebesc două planuri principale ale motivelor învățării, strîns legate între ele.

În primul plan se situează motivele care depășesc cadrul activității școlare și care sînt legate de interesele mult mai largi ale elevului față de realitate: acestea sînt denumite convențional „motive sociale generale ale învățării". Pe al doilea plan se situează motivele speciale determinate de activitatea pe care o desfășoară elevul și care sînt denumite convențional „interese școlare".

În acest sistem complex de motive „există întotdeauna un motiv principal, hotărîtor" [1].

Pornind de la aceste cercetări referitoare la sfera motivelor învățării, ne-am pus întrebarea dacă la baza activității productive a elevilor nu stau aceleași categorii de motive — generale sau speciale — precum și aceleași legități în formarea și dezvoltarea lor. Existența primei categorii de motive — motivele sociale generale ale muncii — se explică prin sistemul relațiilor socialiste de producție. Ele apar și se dezvoltă la elevi în procesul integrării lor în acest sistem de relații. Sarcina cercetării constă în a dezvălui particularitățile formării acestei categorii de motive. Desigur, prezintă interes și studierea procesului de formare a celei de a doua categorii de motive ale muncii — care apar ca rezultat al activității productive directe și care de aceea au un caracter nemijlocit.

Examinată în acest plan, problema motivelor activității ridică în fața cercetării o serie de aspecte pedagogice și psihologice complexe ce se cer a fi lămurite, ca de ex.: care este dinamica motivelor formate în sistemul relațiilor de muncă și în sistemul relațiilor specifice vieții școlare? Cu alte cuvinte, cum devine munca în producție un factor al dezvoltării morale a personalității elevului?

Întrucît de caracterul motivului depinde sensul pe care-l are activitatea pentru om, este evident că educarea motivelor specifice omului orînduirii socialiste trebuie să constituie unul din obiectivele principale în formarea atitudinii comuniste față de muncă.

Motivele înalt sociale trebuie să devină motivele principale, hotărîtoare ale activității.

E de presupus că schimbările obiective care apar în viața și activitatea elevilor prin includerea lor în munca productivă din întreprinderile socialiste determină apariția unor impulsuri noi, a unor noi motive „ale muncii", care la rîndul lor influențează și asupra orientării sistemului de motive ale învățării.

Existența unor motive înalt sociale ale muncii este determinată în primul rînd de *înțelegerea semnificației sociale a muncii*, înțelegere care imprimă atitudinii față de muncă caracterul comunist.

---

[1] *L. I. Bojovici, N. G. Morozova, L. S. Slavina:* Razvitie motivov ucenia u sovetskih școlnikov, Izvestia Akademii Pedagoghiceskih Nauk, R.S.F.S.R., nr. 36/1951, p. 125.

În articolul de față prezentăm numai un aspect al cercetării noastre și anume acela referitor la apariția motivelor activității elevilor sub influența însușirii semnificației sociale a muncii, la natura și dinamica lor în condițiile instruirii practice în producție.

II. ORGANIZAREA, OBIECTIVELE ȘI METODICA CERCETĂRII

Cercetarea s-a desfășurat în cursul anului școlar 1960/1961 în trei clase a IX-a la Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" din București; elevii acestor clase, conform planului de învățământ experimental, participă o zi pe săptămână la instruirea practică în producție.

S-a ales o clasă pentru aplicarea măsurilor experimentale, iar celelalte două s-au folosit, pentru compararea rezultatelor obținute, drept clase de control.

În anul școlar 1960/1961, cercetarea s-a desfășurat în două etape: a) cunoașterea condițiilor concrete ale activității elevilor în școală și în producție și b) aplicarea unui sistem de măsuri educative cu caracter experimental.

În prima etapă a cercetării ne-am propus următoarele obiective:

1. Cunoașterea elevilor și a colectivului de elevi supuși cercetării, situînd în centrul ei problema importantă a cunoașterii motivelor muncii, așa cum apar ele la începutul anului școlar și schimbarea și dezvoltarea lor ca efect al introducerii elevilor în procesul practicii în producție. Cunoașterea clasei, a elevilor, s-a făcut pe baza unui program de observații care se referă la: a) atitudinea față de activitatea școlară și succesul la învățătură; b) stilul de muncă intelectuală; c) atitudinea față de munca în producție; d) atitudinea față de activitatea socială.

2. Cunoașterea posibilităților educative concrete pe care le oferă locul unde se efectuează practica în producție prin: *cunoașterea în linii mari a întreprinderii, a secției, a principalelor trăsături ale muncii strungarului*, a calităților lui intelectuale și morale, a *muncitorilor* din secția în care lucrează elevii.

În prima etapă a cercetării, au fost folosite metoda observației, anchetele, convorbirile, studiul documentelor școlare.

În a doua etapă a cercetării, — care a cuprins trimestrele II și III ale anului școlar 1960/1961 — s-au introdus o serie de măsuri experimentale:

1. *Organizarea unui sistem de ore de dirigenție* prin care am urmărit să formăm elevilor noțiuni despre munca productivă, despre valoarea ei în societatea socialistă, despre simțul de răspundere, despre perseverența în muncă. Am considerat că participarea la munca productivă trebuie să se desfășoare în strînsă legătură cu formarea acestor noțiuni, cu integrarea lor într-un sistem unitar, care să orienteze atitudinea elevilor față de muncă în sensul cerințelor moralei comuniste și să le transforme treptat în adevărate motive sociale ale muncii comuniste.

2. *Cunoașterea întreprinderii de către elevi.*

a) *Cunoașterea trecutului întreprinderii.* Unele întreprinderi, prin trecutul lor eroic, prezintă condiții deosebite pentru educația ideologico-politică a elevilor. Astfel de condiții oferă Uzinele „Grivița-Roșie" din București, în care se desfășoară instruirea practică a elevilor noștri. În scopul determinării apariției unor noi stimulenți morali au fost organizate: *convorbiri cu elevii în ora de dirigenție, cercetarea unor albume care ilustrau momente din lupta muncitorilor, întîlniri cu vechii luptători din întreprindere, vizite în întreprindere însoțite de explicații asupra deosebirilor existente între condițiile actuale de muncă și cele din trecut.*

b) *Studierea de către elevi a situației actuale a întreprinderii, a realizărilor și perspectivelor ei de dezvoltare:* elevii clasei experimentale au fost îndrumați să adune date în legătură cu viața și munca din secție, date care au fost valorificate în diferite ore de dirigenție și într-o compunere.

3. *Organizarea participării muncitorilor la diferite activități în școală:* la ora de analiză a muncii elevilor, la adunările cu părinții.

4. *Patronarea individuală a elevilor de către muncitori*, care a constat în cunoașterea și controlul sistematic al întregii activități a elevilor de către aceștia. Măsura respectivă s-a experimentat numai în cazul unor elevi care am considerat că au nevoie de o influență mai sistematică din partea muncitorilor.

5. *Analiza muncii elevilor la locul de producție* în cursul anului și în cadrul practicii continue a urmărit orientarea atenției elevilor spre cele două laturi ale activității lor: munca în producție și învățătura, care sînt strîns legate. Am căutat prin aceasta, ca și prin celelalte măsuri experimentale prezentate, ca elevii să-și dea seama că răspund de întreaga lor activitate nu numai în fața profesorilor, dar și a muncitorilor din întreprindere, care prin munca lor le creează condiții din ce în ce mai bune pentru învățătură.

Majoritatea măsurilor arătate mai sus au fost aplicate cu sprijinul activ al organizației U.T.M. din școală și din întreprindere.

III. PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

Pentru cunoașterea stadiului inițial în dezvoltarea motivelor muncii (înainte de introducerea elevilor în instruirea practică în producție), cercetarea a început cu o anchetă întreprinsă printre elevii celor trei clase a IX-a — în legătură cu alegerea specialității [1].

Analiza răspunsurilor a dezvăluit o varietate de motive care au determinat alegerea specialității de către elevi: interesele școlare, înclinațiile și aptitudinile, conținutul specialității, condițiile de muncă din atelier, dorința de a fi împreună cu colegii etc.

Alături de aceste motive, în răspunsurile elevilor sînt prezente și altele, de natură diferită, care prezintă o gamă variată, de la aprecierea utilității specialității prin prisma intereselor personale, — pînă la aceea a unei motivații sociale superioare și anume dorința de a deveni cetățeni folositori patriei socialiste.

De exemplu, elevul B. D. scrie: Doresc să aleg această meserie, fiindcă îmi place și socotesc că astfel o să fiu folositor patriei, deoarece toate ramurile industriei noastre se bazează pe electricitate.

Din analiza răspunsurilor, am desprins două grupe mari de motive care determină preferințele elevilor. Am considerat că pot fi incluse în aceeași grupă motivele care sînt determinate *nemijlocit* de activitate, de interesele școlare, de conținutul specialității practice propriu-zise, de rezultatele ei imediate etc. Pe acestea le-am denumit motive „directe". Celelalte motive care au ca trăsătură comună preocuparea elevului proiectată în viitor, le-am denumit motive „de perspectivă"; în cadrul acestei grupe am diferențiat motivele care reflectă preocuparea elevului pentru poziția lui personală în societate, deci cu un caracter social mai limitat, de cele cu un caracter social general și prin care în mod obișnuit se înțeleg motivele sociale înalte ale muncii, specifice omului orînduirii socialiste.

[1] Elevii trebuiau să aleagă una dintre cele trei specialități, pentru care exista posibilitatea instruirii în producție la Uzinele „Grivița Roșie": mașini-unelte, reparații auto, electrobobinaj.

Tabelul 1

Repartizarea răspunsurilor elevilor după motivele indicate de ei în ceea ce privește alegerea specialității

	Motivele indicate	Clasa experimentală		Clasa de control I		Clasa de control II	
		Nr. răspunsurilor	%	Nr. răspunsurilor	%	Nr. răspunsurilor	%
Grupa I Motive directe	1. Interese școlare	2	4	1	2,43	3	5,55
	2. Înclinații și aptitudini	1	2	3	7,31	7	12,96
	3. Conținutul specialității	28	56	23	56	23	42,59
	4. Condiții de muncă	1	2	3	7,31	8	14,81
	5. Dorința de a fi împreună cu colegii lor	1	2	—	—	—	—
	Total	33	66	30	73,05	41	75,91
Grupa II Motive de perspectivă	1. Apreciază utilitatea socială a specialității, raportînd-o la poziția lui personală în societate	11	22	6	14,63	6	11,11
	2. Apreciază utilitatea socială a specialității prin prisma intereselor generale	6	12	5	12,19	7	12,96
	Total	17	34	11	26,82	13	24,07

Analiza calitativă a motivelor indicate de elevi arată că orientarea generală a motivației la elevii celor trei clase se îndreaptă precumpănitor spre motivele directe și spre motivele de perspectivă socială cu caracter mai limitat. Este clar că înainte de a fi incluși în procesul instruirii practice, majoritatea elevilor nu și-au însușit *semnificația socială a muncii*. Faptul este explicabil, deoarece în această etapă preferințele și interesele elevilor nu s-au format în procesul participării nemijlocite la munca productivă. Între motivele directe, cele legate de „conținutul specialității" (interes pentru un anumit tip de mașină, pentru anumite operații tehnice care se execută la aceasta etc.) ocupă totuși un loc precumpănitor ; aceasta se explică prin interesul pentru tehnică, caracteristic elevilor de azi, interes generat de avîntul dezvoltării noastre economice și cultivat prin participarea elevilor la diferite cercuri tehnice.

Trebuie înregistrat și faptul că la începutul anului școlar nu se constată diferențe semnificative între natura motivelor la clasa experimentală

și la cele două clase de control. Astfel, condițiile omogenității au fost, oarecum, asigurate.

Analiza răspunsurilor arată, de asemenea, că majoritatea elevilor s-a limitat la un singur motiv. Procentul elevilor care indică un singur motiv variază între 74,41% — 82,86%, procentul celor care indică două motive variază abia între 5,90—25,58%, iar al celor cu trei motive este de 2,27%. Numărul redus de motive, precum și numărul mic de elevi care indică mai mult de un motiv, ridică problema dacă elevii din aceste clase au ajuns sau nu la o anumită sistematizare, ierarhizare a motivelor în jurul unui motiv central pe care-l menționează. Toate acestea subliniază necesitatea unei munci educative sistematice, în sensul influențării motivului dominant așa fel încît prin conținutul său să reflecte relațiile socialiste de producție.

Răspunsurile elevilor în cadrul anchetei, datele obținute prin celelalte metode de cercetare la începutul perioadei de instruire în producție, au dezvăluit o serie de aspecte interesante în ceea ce privește corelația dintre natura motivelor și conduită. Ca un aspect general, remarcăm mai întîi o corelație destul de strînsă între natura motivelor și caracterul atitudinii și conduitei elevilor.

Motivele de perspectivă au o corelație pozitivă evidentă cu atitudinea conștientă față de muncă și comportarea disciplinată în procesul instruirii în producție. Faptul acesta este semnificativ și merită reținut.

Eleva D. F., întrebată de ce a ales specialitatea respectivă, dă un răspuns care oglindește prezența unor motive de perspectivă. De la început eleva s-a apropiat cu interes de muncitori și mașină, s-a interesat care sînt realizările secției și ale muncitorului care o instruia.

În perioada de practică observativă, din dorința de a-l ajuta pe muncitor, curăța strungul de șpan fără a fi solicitată. A învățat să mînuiască strungul înainte de termenul prevăzut în programă. De altfel, D. F. este foarte bună și la învățătură, remarcîndu-se totodată și în activitatea obștească.

În ceea ce privește corelația dintre conduită și motivele directe, s-au conturat mai clar două aspecte:

La unii elevi apare o corelație negativă între aceste motive și atitudinea și comportarea lor în muncă. De ex. eleva N. M., care prin motivul alegerii specialității se încadrează în grupa motivelor directe, a manifestat la început lipsă de interes pentru orele de tehnologie, pentru instructajul introductiv, pentru munca efectivă.

Al doilea aspect se manifestă în existența unei corelații pozitive între motivele directe și atitudinea și conduita elevilor. Aceasta și explică de ce numărul elevilor care au arătat, dacă nu chiar din prima zi, dar din primele săptămîni, un interes sporit pentru munca productivă este totuși mai mare decît al acelora care justifică alegerea specialității pe baza unor motive de perspectivă.

Analiza naturii interesului manifestat arată însă că acesta este determinat în mare măsură de procesul tehnic ca atare, de caracterul atractiv al muncii propriu-zise, deci tot de un motiv direct, dar cu un conținut

diferit de cele arătate mai sus, reflectînd o orientare precisă și anume interesul pentru tehnică.

Lipsa unor motive de perspectivă imprimă însă un caracter individualist atitudinii față de muncă a elevilor și o oarecare lipsă de fermitate în îndeplinirea sarcinilor cînd se ivesc unele dificultăți neprevăzute.

Pentru a desprinde mai bine caracterul orientării motivației elevilor, am căutat să cunoaștem dacă elevii și-au pus problema profesiunii viitoare și ce motive stau la baza alegerii ei.

Analizînd răspunsurile elevilor în legătură cu alegerea profesiunii (în cadrul aceleiași anchete), am constatat o situație oarecum asemănătoare cu cea privind alegerea specialității și anume caracterul predominant al motivelor directe (vezi tabelul comparativ nr. 3).

Un procent mare de elevi, 35,55% la clasa experimentală, 68,57% la clasa de control I și 51,16% la clasa de control II, nu indică nici un motiv al alegerii profesiunii, ceea ce înseamnă că pentru ei motivul activității profesionale de mai tîrziu și al necesității de a se pregăti în vederea ei n-au devenit încă ceva conștient.

Printre motivele indicate de elevi predomină cele directe și mulți indică motivul pentru care aleg o profesiune sau alta ; este însă important de reținut caracterul profesiunilor indicate de elevi, marea majoritate fiind profesiuni legate de sectoarele de bază ale industriei socialiste.

Predominanța motivelor directe, constatată atît în cazul alegerii specialității, cît și în cel al alegerii profesiunii viitoare, se reflectă în activitatea și conduita elevilor în parte cît și a clasei în general.

Clasa experimentală avea o situație deficitară la învățătură : la sfîrșitul anului 1959—1960, din 41 elevi promovaseră doar 30, iar 11 fuseseră declarați corigenți. Dintre promovați 16,66% aveau medii între 5—6, 36,60% între 6—7, iar 46,44% între 7—10.

Clasa era insuficient organizată și lipsită de coeziune. Cele mai multe lipsuri la această clasă se manifestau în atitudinea față de învățătură a elevilor, în felul în care înțelegeau datoria și ajutorul tovărășesc în muncă. Mulți priveau problema situației la învățătură numai din punct de vedere personal.

Toate aceste constatări subliniau necesitatea unei susținute munci educative, pentru formarea la elevi a unei atitudini pozitive — atît față de învățătură cît și față de munca în producție — care să aibă la bază motive de perspectivă înalt socială.

Înainte de a prezenta rezultatele obținute în evoluția motivelor elevilor, în urma introducerii unor măsuri experimentale, trebuie să semnalăm stadiul la care au ajuns elevii în înțelegerea semnificației sociale a muncii, după includerea lor în practica în producție.

Comparînd răspunsurile elevilor la întrebarea „ce importanță are munca în producție pentru elevi ?“ [1] — în cadrul anchetei efectuate la sfîrșitul trimestrului I — cu cele obținute la primul chestionar în legătură cu alegerea specialității, se constată o creștere simțitoare în orientarea elevilor în sensul aprecierii utilității muncii prin prisma intereselor generale.

[1] Ancheta a fost făcută înainte de aplicarea măsurilor experimentale.

Din răspunsurile elevilor reiese că ei își dau seama de importanța multilaterală a muncii în producție.

Analiza datelor obținute arată că în general a crescut procentul elevilor care se referă la importanța socială a muncii, comparativ cu datele obținute la ancheta asupra motivelor care au stat la baza alegerii specialității. Pe lîngă aceasta, semnificativ este că în aprecierea importanței muncii în producție a elevilor apar acum și criterii noi : aprecierea importanței muncii în producție pentru alegerea viitoarei profesiuni, pentru autoservire, pentru ridicarea calității învățăturii. Acest ultim criteriu devine chiar dominant la unele clase, atingînd un procent de 82,38% la clasa de control I și 75,60% la clasa de control II. La clasa experimentală domină criteriul aprecierii muncii în producție după influența ei educativă, atingînd procentul de 67,74% (vezi tabelul nr. 2).

Tabelul 2

Repartizarea elevilor după criteriile care au stat la baza aprecierii importanței muncii în producție

Criteriile care au stat la baza aprecierii importanței muncii în producție de către elevi	Clasa experimentală (34 elevi)		Clasa de control I (34 elevi)		Clasa de control II (41 elevi)	
	Nr. elevilor	%	Nr. elevilor	%	Nr. elevilor	%
Importanța muncii în producție pentru progresul societății noastre	5	14,70	4	11,76	18	49,90
Influența educativă a muncii în producție	23	67,64	8	23,52	10	24,39
Importanța muncii în producție pentru ridicarea calității învățăturii	19	55,88	28	82,38	31	75,60
Importanța muncii în producție pentru profesiunea viitoare	15	44,11	13	38,35	13	34,87
Importanța muncii în producție pentru autoservire	2	5,88	1	2,94	6	14,63

Un element nou și foarte important trebuie menționat în legătură cu criteriul importanței muncii în producție pentru alegerea viitoarei profesiuni : acesta denotă o schimbare pozitivă în orientarea elevilor, care se reflectă în faptul că unii elevi consideră, ca o perspectivă, încadrarea lor în producție la terminarea școlii medii.

Faptul că în primul trimestru nu s-au aplicat măsuri experimentale educative asupra elevilor ne îndreptățește să atribuim aceste transformări influenței pozitive a instruirii practice în producție a elevilor, contactului lor cu atmosfera de muncă din secție, cu muncitorii, participării lor nemijlocite la procesul de producție.

Analiza răspunsurilor elevilor arată totuși că ponderea răspunsurilor care se referă la utilitatea muncii pentru progresul social este încă redusă. Aceste constatări au confirmat necesitatea de a întări influența pozitivă spontană a muncii în producție cu măsuri educative sistematice.

Modificări mai importante în dezvoltarea și orientarea motivelor, în înțelegerea semnificației sociale a muncii de către elevi, s-au constatat în urma aplicării măsurilor educative experimentale.

Ne referim în primul rînd la rezultatele constatate cu prilejul unei compuneri, din cadrul sistemului de măsuri inițiate la clasa experimentală, cu tema „Atelierul în care fac practică". Progresul în înțelegerea de către elevi a semnificației sociale a muncii se reflectă în felul în care ei prezintă secția respectivă, în aspectele multilaterale pe care le relevă în legătură cu viața secției, în natura acestor aspecte, precum și în caracterul atitudinii personale față de complexitatea lucrurilor pe care le sesizează.

Semnificativ este faptul că de data aceasta un procent de 62,85% dintre elevii clasei experimentale se referă direct la importanța socială a muncii productive din secția respectivă. Creșterea acestui procent se explică prin orientarea elevilor pe baza însușirii noțiunilor legate de munca socialistă, de atitudinea comunistă față de muncă, pe baza cunoașterii sistematice a aspectelor multilaterale din viața și din munca secției. Această orientare a fost întărită în primul rînd prin participarea nemijlocită a elevilor la munca productivă din secție.

Progresul realizat în înțelegerea semnificației sociale a muncii a influențat pozitiv și orientarea motivelor privind alegerea profesiunii viitoare. Astfel, comparînd răspunsurile date la începutul anului la întrebarea „ce profesiune îți alegi și de ce?" cu cele date la sfîrșitul anului la întrebarea „ce veau să devin și de ce?" se desprind o serie de constatări în acest sens. Spre deosebire de primele răspunsuri, care au un conținut sărac, o exprimare laconică și uneori sînt lipsite de orice motivație, iar atunci cînd aceasta există este orientată cu precădere spre motivele directe, răspunsurile de la sfîrșitul anului reflectă seriozitatea cu care elevii privesc problema alegerii profesiunii. Apare tendința de a-și alege profesiunea pe baza unor criterii mai precise și anume: înclinații și aptitudini, rezultate obținute în munca școlară, preferința pentru conținutul acesteia și, ceea ce este mai important, utilitatea socială a profesiunii. De asemenea, elevii stabilesc o legătură justă între muncă, sîrguință, perseverență și reușita în profesiunea aleasă.

Deosebit de concludentă este evoluția motivelor la elevii clasei experimentale. De la început trebuie subliniat saltul înregistrat în direcția dezvoltării motivelor de perspectivă înalt socială, care au crescut de la 4,45% la 39,39%, adică de 8,85 ori (vezi tabelul nr. 3).

Tabelul 3

Repartizarea elevilor conform motivelor indicate la începutul și sfîrșitul anului referitor la alegerea profesiunii

Motivele indicate		Clasa experimentală				Clasa de control I				Clasa de control II			
		Începutul anului		Sfîrșitul anului		Începutul anului		Sfîrșitul anului		Începutul anului		Sfîrșitul anului	
		45 elevi		33 elevi		35 elevi		29 elevi		43 elevi		41 elevi	
		Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
Grupa I Motive directe	1. Interese școlare	7	15,55	11	33,33	2	5,71	12	41,38	8	18,60	13	31,70
	2. Înclinații și aptitudini	2	4,45	5	15,15	—	—	—	—	1	2,32	2	4,88
	3. Conținutul profesiunii	13	28,89	17	51,51	8	22,85	15	51,72	7	16,27	17	41,46
Grupa II Motive de perspectivă	1. Cu caracter personal	1	2,22	—	—	—	—	1	3,45	—	—	—	—
	2. Cu caracter general	2	4,45	13	39,39	1	2,85	3	10,34	1	2,32	—	—
Grupa III	Nu indică nici un motiv	16	35,55	—	—	24	68,57	—	—	22	51,16	5	12,20
Grupa IV	Oscilează între o profesiune și alta	1	2,22	1	3,03	1	2,85	2	6,89	3	6,97	2	4,88
Grupa V	Nu are în vedere nici o profesiune	4	8,89	4	12,12	—	—	—	—	3	6,97	7	17,07

Mulți elevi care la începutul anului nu indicau nici un motiv în alegerea profesiunii, sau indicau motive directe, justifică la sfîrșitul anului alegerea profesiunii pe baza unor motive de perspectivă înalt socială. Pe lîngă acestea, în caracterul motivației apar și alte schimbări, care indică o creștere a atitudinii conștiente a elevilor față de alegerea viitoarei profesiuni. Dacă în răspunsurile de la începutul anului în clasa experimentală exista un procent de 35,55% elevi care nu indicau nici un motiv în alegerea profesiunii viitoare (deși li s-a cerut acest lucru), la sfîrșitul anului nici un elev din această clasă nu s-a mai încadrat în această categorie. Cunoașterea utilității sociale a muncii, a activității muncitorilor, a exemplului lor pozitiv, a locului pe care-l ocupă acești muncitori în complexul muncii din secție, din întreprindere, în viața obștească, i-a făcut pe elevi să se gîndească la profesiunea viitoare, la rolul pe care-l vor îndeplini în societate.

Pentru ilustrarea acestor constatări vom prezenta, comparativ, cîteva exemple din răspunsurile date de elevi la începutul anului, și cîteva exemple din răspunsurile de la sfîrșitul anului în legătură cu alegerea profesiunii:

„Geolog sau... agronom" indică eleva A. E. la începutul anului; aceeași elevă la sfîrșitul anului scrie: „Multe persoane mi-au pus această întrebare, dar întotdeauna le-am dat un răspuns negîndit, un răspuns întîmplător. Acum e însă timpul să mă gîndesc serios. Ce meserie aș putea să-mi aleg din cîte sînt? O meserie de care să mă apropii, pe care s-o îndrăgesc de-a lungul anilor. Trebuie să-ți alegi o meserie potrivită cu aplicațiile tale; numai atunci poți face față sarcinilor trasate. Eu am analizat aplicațiile mele și am hotărît să devin geolog. Aceasta o voi putea realiza numai dacă voi munci cu sîrguință."

Ultima frază arată că eleva stabilește o legătură între atitudinea ei față de muncă și posibilitatea de a îmbrățișa profesiunea dorită. Acest aspect important pentru orientarea atitudinii față de muncă — și anume atitudinea conștientă față de propria-ți muncă, determinată de claritatea țelului — apare și în răspunsurile altor elevi, care subliniază rolul perseverenței, al sîrguinței în muncă pentru reușita în profesiunea aleasă. Unii se ridică chiar pînă la a considera ca o datorie civică alegerea profesiunii în raport cu posibilitățile lor reale.

Citățm, spre ilustrare, răspunsul elevei D. M.: *„Trebuie să-ți alegi o meserie pe care s-o poți îndeplini cu cinste. Trebuie ca atunci cînd îți faci un examen de conștiință să nu roșești gîndindu-te că nu ai reușit să faci față la toate îndatoririle legate de serviciul tău* (subl. ns.). Deci cînd îți alegi o meserie trebuie să te gîndești bine la aplicațiile pe care le ai și la trăsăturile de caracter".

O evoluție pozitivă se constată și la elevul L. G., care la începutul anului prezenta un decalaj între nivelul său general cultural, între nivelul conștiinței și conduita sa morală. Elevul avea o serie de noțiuni etice corecte, se autoaprecia just, dar nu avea încă deprinderi și obișnuințe de conduită morală corespunzătoare. La începutul instruirii practice în producție, L. G. era nedisciplinat, părăsea deseori locul de muncă și avea în genere o atitudine necorespunzătoare față de muncă.

Influența educativă sistematică exercitată asupra elevului L. G. în condițiile instruirii practice în producție a determinat evoluția pozitivă a conduitei lui, evoluție care s-a manifestat, în primul rînd, în atitudinea lui față de munca în producție, față de muncitori. Treptat, L. G. a început să fie interesat de munca pe care o desfășura la strung. În relațiile cu muncitorii au apărut cu timpul aspecte pozitive. L. G. se atașase mult

de muncitorul cu care lucra. Aflînd că acesta urmează cursurile serale, căuta să-l ajute într-o serie de probleme legate de activitatea sa şcolară. La orele de dirigenție, L. G. comunica cu lux de amănunte şi cu oarecare sentiment de mîndrie date din realizările muncitorilor din atelierul în care lucra. El dorea să-şi aducă o contribuție efectivă la realizarea sarcinilor din plan, ceea ce se exprima şi prin grija lui pentru mașină.

Manifestările din comportarea acestui elev reflectă de altfel drumul parcurs de el, ca şi de alți elevi, de la motivele directe care au stat la baza alegerii specialității şi profesiunii la începutul anului, pînă la motivele de perspectivă socială, indicate la sfîrşitul anului în legătură cu alegerea profesiunii.

Astfel, rezultatele obținute pe baza analizei răspunsurilor orale şi scrise ale elevilor au fost confirmate şi prin observarea directă a atitudinii elevilor față de muncă şi față de muncitori, a schimbărilor ce s-au produs în conduita majorității elevilor.

Rezultate pozitive s-au obținut în ceea ce privește frecvența elevilor la orele de practică în producție. Numărul elevilor cu frecvență foarte regulată în trimestrul I atingea procentul de 77%, iar în ultimul trimestru şi în perioada practicii continue a ajuns la 100%.

Dacă în trimestrul I numărul elevilor care întîrziau în unele zile atingea procentul de 20%, în trimestrul al III-lea şi în special în practica continuă nu s-au mai semnalat nici un fel de întîrzieri.

În ceea ce privește ținuta vestimentară impusă de necesitatea asigurării securității în timpul muncii, atitudinea elevilor s-a schimbat mult. Dacă în primele două trimestre unii elevi veneau îmbrăcați necorespunzător, ceea ce atrăgea după sine interdicția de a lucra la strung în ziua respectivă — elevii primind în schimb însărcinări legate de munca administrativă în întreprindere — în trimestrul III şi în timpul practicii continue nu s-a mai semnalat nici un caz de astfel de abatere.

La toate acestea se adaugă interesul crescînd al elevilor pentru munca efectivă în producție. Dacă la începutul primului trimestru unii elevi părăseau adeseori locul de muncă, sub diferite pretexte, sau afişau o atitudine indiferentă față de sarcini, treptat astfel de manifestări au devenit din ce în ce mai rare, pînă la dispariția lor aproape totală.

Interesul pentru munca la strung a crescut la unii într-atît, încît în cadrul practicii continue, după terminarea orelor de lucru era necesar să li se atragă de cîteva ori atenția asupra faptului că trebuie să părăsească secția.

Interesul elevilor pentru succesele înregistrate de muncitori în îndeplinirea şi depăşirea planului s-a extins şi asupra altor laturi ale activității din uzină. Astfel, cu prilejul unui meci de volei pe care muncitorii din secția în care elevii făceau practică trebuiau să-l susțină cu o echipă din afara întreprinderii, elevul Z. M., aflînd că lipseau doi jucători din echipa secției (ceea ce ar fi periclitat succesul acesteia), a mobilizat pe colegii lui ca să-i suplinească pe cei absenți. Elevii au comentat apoi rezultatele meciului, mîndrindu-se cu succesele echipei de muncitori, ca şi cum ar fi fost ale lor.

Din analiza materialului faptic s-a desprins că datorită îmbinării influenței mediului de producție cu o activitate educativă sistematică s-au produs modificări importante și în atitudinea față de învățătură a elevilor. Aceste schimbări s-au observat în îmbunătățirea frecvenței, în creșterea punctualității elevilor la prima oră de clasă. S-a observat de asemenea o pregătire mai bună a elevilor pentru lecții, au dispărut „scuzele" pentru neefectuarea temelor date acasă.

Cele mai concludente date pentru ilustrarea îmbunătățirii situației generale a clasei le-am obținut prin compararea rezultatelor la învățătură în cele trei trimestre. Numărul corigenților a scăzut de la un trimestru la altul, numărul promovaților a crescut cu 19,91% în trimestrul III față de trimestrul I. De asemenea, dacă în trimestrul I existau unii elevi corigenți la mai multe obiecte, în trimestrul al III-lea maximum de corigențe ale unui elev se ridică la două obiecte. Notele sub limită au scăzut față de începutul anului școlar de la 12% la 3,03%, notele bune (între 7—8) s-au menținut constante, iar notele foarte bune (9—10) au crescut de la 11% la 13%. Cu alte cuvinte, cum era și firesc, situația s-a îmbunătățit la elevii care erau mai slabi la învățătură. Totodată, în timp ce la clasa experimentală numărul promovaților a crescut cu un procent de 19,91% în trimestrul III față de trimestrul I, la clasa de control I progresul este numai de 8,3%, iar la clasa de control II doar de 2,27%.

Schimbările survenite în ceea ce privește atitudinea față de sarcinile școlare au fost la unii elevi mai evidente, la alții mai puțin semnificative, în funcție de particularitățile psihice individuale, de nivelul pregătirii școlare anterioare, de întreaga lor orientare.

IV. CONCLUZII

Rezultatele parțiale la care ne-am referit în cuprinsul materialului de față ne permit să desprindem unele concluzii:

— Datele obținute au dezvăluit geneza și procesul formării unor motive înalt sociale ale muncii, ca factori stimulatori și reglatori ai activității și conduitei elevilor în procesul integrării acestora în sistemul de relații socialiste, în care ei sînt introduși prin practica în producție.

— O condiție de bază pentru formarea unor motive sociale superioare ale muncii o reprezintă îmbinarea activității productive nemijlocite a elevilor cu o influență educativă sistematică, cu o justă educație ideologică și politică a elevilor.

— Existența unor motive înalt sociale ale muncii este determinată, în primul rînd, de înțelegerea semnificației sociale a muncii.

— Progresul realizat de elevi în înțelegerea semnificației sociale a muncii influențează pozitiv și orientarea motivelor privind alegerea profesiunii viitoare. Acest lucru se reflectă în seriozitatea cu care elevii încep să privească problema alegerii profesiunii, în tendința de a-și alege profesiunea pe baza unor criterii juste (înclinații și aptitudini, rezultate obținute în munca școlară, preferințe pentru conținutul uneia sau alteia dintre

profesiuni, și, ceea ce este deosebit de important, utilitatea socială a profesiunii).

— Orientarea dezvoltării motivației în direcția motivelor înalt sociale a dus la modificări importante în atitudinea elevilor față de munca în producție, care s-au manifestat în: punctualitate la practica în producție, frecvență regulată, atitudine exigentă față de sarcinile încredințate, față de piesele executate, dragoste și respect față de muncitori, față de rezultatele acestora în muncă.

Toate acestea au determinat modificări și în atitudinea elevilor față de învățătură, modificări care s-au exprimat atît în notele obținute de întreaga clasă în ultimele două trimestre, cît și în schimbările mai evidente intervenite în atitudinea unor elevi față de munca școlară.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ КОММУНИСТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

Авторы статьи изучают процесс формирования у учащихся коммунистического отношения к труду в условиях появления нового фактора в учебно-воспитательной работе нашей школы, а именно — производственного обучения.

Исследование преследует цель установления условий и средств при которых производственное обучение может стать главным фактором в формировании коммунистического отношения к труду; оно исходит из гипотезы, что участие школьников в производственном труде, организованное и систематическое расширение воспитательного влияния социалистической среды и их связь с работой в школе, представляют основные условия для воспитания этих качеств у учащихся.

Разъяснение психо-морального содержания коммунистического отношения к труду, на основе марксистско-ленинского учения о труде, и исследование советских психологов и педагогов в этой области, позволило установить иерархию в элементах, составляющих коммунистическое отношение к труду. Это выявило особенное значение понимания учащимися социального значения труда, придающего коммунистический характер отношению к труду, проявляющемуся в стремлении к работе для блага коллектива.

Данная статья излагает аспект исследования, касающийся природы и динамики мотивов деятельности учащихся в условиях производственного обучения.

Исследование начальной стадии мотивов труда у учащихся показало наличие различных мотивов; одни, определяющие содержание самой деятельности, другие, отражающие сложные отношения к социальной среде, исходя из ограниченной личной перспективы, до слияния с перспективами всего нашего общества. Приведенные данные показывают преобладающий характер прямых мотивов.

Для того, чтобы мотивировать направление у учащихся в сторону широко социальных перспективов, авторы исследования ввели систему экспериментальных мер.

Наблюдая за динамикой мотивировки под влиянием экспериментальных мер, а также как они отражаются на отношение и поведение учащихся, был получен ряд положительных результатов. В первую очередь они относятся к существенному росту мотивов социальной перспективы труда и выбору будущей профессии. Установлено также положительное соотношение между наличием этих мотивов и отношением учащихся к труду и науке, что влечёт за собой улучшение дисциплины и их успеваемости.

CERTAINS PROBLÈMES PORTANT SUR L'ÉDUCATION DE L'ATTITUDE COMMUNISTE ENVERS LE TRAVAIL DANS LES CONDITIONS DE L'INSTRUCTION PRATIQUE DES ÉLÈVES DANS LE DOMAINE DE LA PRODUCTION

(Résumé)

Les auteurs de cet article étudient le processus de formation de l'attitude communiste des élèves envers le travail manuel, dans les conditions de l'apparition d'un facteur nouveau dans l'activité instructive et éducative de notre école, à savoir l'instruction pratique dans le domaine de la production.

Cette étude se propose d'établir les conditions et les moyens par lesquels l'instruction pratique dans le domaine de la production peut devenir un facteur essentiel dans la formation de l'attitude communiste envers le travail manuel. Elle prend pour point de départ l'hypothèse que la participation effective des élèves au travail dans le domaine de la production, l'élargissement organisé et systématique de l'influence éducative du milieu socialiste ainsi que la corrélation de ces derniers avec l'activité scolaire représentent les conditions fondamentales pour éduquer ces traits caractéristiques chez les élèves.

La fait d'avoir élucidé la teneur psycho-morale de l'attitude communiste envers le travail ayant pour base la doctrine marxiste-léniniste sur le travail ainsi que les recherches des psychologues et pédagogues soviétiques dans ce domaine a permis d'établir une hiérarchie entre les éléments composants de l'attitude communiste envers le travail. C'est ce qui a fait ressortir l'importance particulière du phénomène de compréhension par les élèves pour la signification sociale du travail qui imprime le caractère communiste à l'attitude envers le travail, en déterminant l'apparition des motifs de perspective sociale du travail manifestée dans le désir de travailler pour le bien de la collectivité.

Cet article présente un seul aspect de la recherche, à savoir celui qui concerne la nature et le dynamisme des raisons de l'activité des élèves, dans les conditions de l'instruction pratique en production.

Cette recherche portant sur le stade initial des raisons du travail chez les élèves a fait voir l'existence d'une variété de motifs, les uns déterminés par la teneur de l'activité proprement dite, les autres reflétant les relations complexes avec le milieu social. Ces relations partent de la perspective personnelle limitée est vont jusqu'à la fusion complète aves les perspectives de toute notre société. Les données présentées font voir le caractère prédominant des raisons directes.

Pour diriger la motivation des élèves dans la direction des raisons de grande perspective sociale, les auteurs de la recherche ont introduit un système de mesures expérimentales.

Bon nombre de résultats positifs on été tirés en poursuivant le dynamisme de la motivation sous l'influence des mesures expérimentales, ainsi que la manière dont il se reflète dans toute l'attitude et la conduite des élèves.

Ces résultats deviennent tangibles tout d'abord par l'augmentation sensible des raisons de perspective sociale du travail et du choix de la future profession. On a constaté également une corrélation positive entre la présence de ces raisons et l'attitude des élèves envers le travail et l'étude ; l'amélioration de la discipline et de la situation scolaire en sont une preuve concluante.

PREMISELE ORIENTĂRII ELEVILOR SPRE MUNCA PRODUCTIVĂ

Conf. univ. *DUMITRU SALADE*
și
Lector univ. *RODICA CODREANU*

Construirea societății socialiste ridică în fața școlii sarcini noi și deosebit de importante, în primul rînd sarcina pregătirii tineretului pentru munca constructivă.

Munca este forma de manifestare a activității umane în care pot fi create condiții optime pentru realizarea unor obiective fundamentale ale formării tinerei generații. În muncă se creează terenul cel mai favorabil îmbinării strînse între cunoștințele însușite la lecții și aplicarea lor practică ; munca realizează legătura între cercul relațiilor școlare relativ restrînse și unilaterale și sistemul relațiilor sociale complexe, oferă posibilități nelimitate de manifestare a tuturor laturilor personalității umane și de valorificare deplină a fondului pozitiv al acesteia.

„Munca este un puternic educator. Ea este baza materială cea mai trainică a educației politice și ideologice, a formării concepției despre lume și profilului moral al omului. Munca servește drept bază a dezvoltării armonioase multilaterale a individului" [1].

Munca, în societatea socialistă, înțeleasă în acest sens larg și îmbinată cu folosirea tuturor posibilităților educative pe care le oferă ea, determină formarea conștiinței umane și transformarea ei calitativă, pe baza principiilor moralei comuniste. Ajunsă la un asemenea nivel de dezvoltare, oferă individului o motivare superioară pentru orientarea conduitei lui în socialism. „Cu cît este mai înaltă conștiința membrilor societății, cu cît se va desfășura mai deplin și mai larg activitatea lor creatoare, cu atît vom traduce în viață mai repede și cu mai mult succes programul de construire a comunismului" [2].

Dezvoltarea fără precedent a științei și tehnicii, progresul rapid al automatizării și mecanizării schimbă fundamental coeficientul de pondere a muncii fizice și a celei intelectuale în pregătirea viitoarelor cadre.

---

1 *N. I. Boldîrev :* Despre principiile educației comuniste a tinerei generații, Probleme de filozofie, nr. 12/1960.

2 *N. S. Hrușciov :* Cu privire la programul P.C.U.S. al Uniunii Sovietice, Ed. politică, 1961.

Muncitorul societății viitoare va poseda, în acord cu cerințele producției comuniste, o înaltă pregătire teoretică și posibilități multilaterale și nelimitate de aplicare practică a cunoștințelor în procesul de producție. Această pregătire îl va apropia progresiv de nivelul pregătirii inginerilor și tehnicienilor cu calificare superioară.

Munca fizică — factor mobilizator al vieții psihice și al conduitei practice. (Metodica cercetării.)

Problema instruirii în producție poate fi studiată sub diferite aspecte. Obiectul cercetării de față — formarea atitudinii noi și orientarea elevilor către munca productivă constituie unul din aspectele educative ale acestui proces. Atitudinea nouă față de muncă, în general, reprezintă conținutul predominant al etapei în care se urmărește cu deosebire pregătirea psihologică a elevilor pentru muncă, baza trainică pentru întregul proces al pregătirii prin și pentru muncă.

Cercetarea s-a desfășurat în două clase experimentale (a VIII-a) de la școala „Ady-Șincai" din Cluj, în anii școlari 1960—1961 și 1961—1962; elevii acestor clase au efectuat practica în producție la Uzinele „Unirea" — unde au fost pregătiți pentru ramura metalurgică — și la Uzinele „Ianoș Herbak" unde au fost pregătiți pentru pielărie și încălțăminte.

Rezultatele obținute în anul precedent [1] au demonstrat necesitatea pregătirii psihologice a elevilor pentru muncă și a orientării cercetării spre dezvăluirea conținutului unor aspecte ale atitudinii față de munca productivă cum sînt :

— componența afectivă a atitudinii față de munca productivă și stimularea sentimentului de dragoste pentru aceasta ;

— interesul profesional și atitudinea electivă a elevului față de diferîtele forme ale muncii ;

— rolul unor trăsături de voință și caracter în stabilizarea atitudinii comuniste față de muncă.

Pentru realizarea obiectivelor propuse s-a utilizat o metodică adaptată permanent condițiilor concrete impuse de programul elevilor în procesul integrării lor în muncă. Astfel, s-au făcut *observații* sistematice la școala și la locul de muncă, înregistrîndu-se datele pe fișe speciale [2], s-au utilizat *ancheta, instructajul, convorbirea* și s-au creat unele *situații experimentale* atît în activitatea la locul de muncă, cît și în activitatea din școală. Situația experimentală a vizat pregătirea și trecerea elevilor la noul loc de muncă, în condiții care să influențeze la maximum atitudinea lor pozitivă în însuși procesul muncii productive. În aplicarea acestei metodici, diriginții, inginerii și maiștrii au fost colaboratori prețioși. Cu ajutorul lor s-a întreprins majoritatea măsurilor inițiate, asigurîndu-se condiții naturale de desfășurare a cercetării. Utilizîndu-se această metodică, am încercat să cuprindem toate problemele enunțate mai sus. Totuși, se poate

[1] *D. Salade* și *R. Codreanu :* Unele aspecte educative ale instruirii în producție. Studia Universitatis Babeș-Bolyai, fasc. 1/1961.

[2] Ibidem.

spune că rezultatele obținute nu au reușit să acopere întreaga complexitate a fenomenelor și, în consecință, nu ne-au permis să dăm o explicație definitivă a acestor fenomene.

Continuînd unele acțiuni începute încă din anul școlar 1960—1961, am căutat să creăm condiții optime de trecere de la munca desfășurată în cadrul sălilor de lucrări practice din școală, la munca efectuată direct în întreprindere. Acest cadru nou de muncă putea oferi posibilități mai mari și mai variate de influență atît asupra instruirii propriu-zise, cît și asupra educării elevului în procesul muncii.

În organizarea metodică a cercetării s-a pornit de la ipoteza că formarea atitudinii comuniste față de muncă nu este numai rezultatul influențelor pe care elevul le suferă din partea școlii, din partea familiei, a opiniei publice etc., ci mai ales al influențelor suferite în însuși procesul muncii desfășurate în întreprindere. Această ipoteză de lucru ne-a orientat preocupările, în primul rînd, spre organizarea condițiilor școlare necesare formării atitudinii noi față de muncă și, în al doilea rînd, spre acele influențe din afara școlii, care puteau contribui la formarea sau consolidarea unor aspecte ale atitudinii juste față de muncă.

Preocuparea noastră a fost de a canaliza toate influențele amintite spre potențarea efectului educativ al noului loc de muncă și de a organiza unele acțiuni pregătitoare — anterioare muncii în uzină — și altele ulterioare, de natură să continue și să consolideze deprinderile formate la elevi în întreprindere. S-a început, deci, prin *organizarea unei vizite* în cele două uzine, în cadrul căreia s-a urmărit familiarizarea elevilor cu ansamblul producției, cu perspectivele pe care le oferă trecerea de la munca desfășurată la masa de lucru din sălile de lucrări practice, la un loc de muncă mai complex și mai pretențios, alături de muncitori pricepuți care le apreciază critic munca. Această vizită, prin felul în care s-a efectuat, s-a dovedit eficace în susținerea și intensificarea interesului și curiozității elevilor pentru noile condiții în care urmau să muncească. Cu aceeași ocazie, elevii au avut posibilitatea să cunoască condițiile de muncă și situația muncitorilor din uzină, creată de utilizarea unor mașini-unelte moderne, de măsurile privind protecția muncii, precum și de modul de retribuire a muncii.

Etapele desfășurării acestei vizite au fost: 1. prezentarea întreprinderii în ansamblul ei de către inginerul-profesor de tehnologie, subliniindu-se cu deosebire transformările care au avut loc în întreprindere în anii regimului de democrație populară și importanța ei economică pe plan regional și republican; 2. vizitarea celor mai importante secții ale întreprinderii, prezentarea specificului și a condițiilor de muncă din fiecare secție; 3. vizitarea secției în care elevii urmau să lucreze, însoțită de întrebări și discuții referitoare la procesul de producție din secția respectivă. În această etapă au fost solicitați muncitori fruntași să vorbească elevilor. Astfel, la uzinele „I. Herbak", muncitorul V. I. a vorbit elevilor despre satisfacțiile pe care le oferă o muncă prestată cu interes, conștiinciozitate și străduință și despre felul cum este prețuită și răsplătită munca.

Vizita s-a încheiat cu analiza observațiilor și reliefarea cunoștințelor și impresiilor culese de elevi.

Practica efectivă în uzină a început printr-o *ședință de orientare*, în care elevii au fost lăsați să observe liber diferitele faze ale procesului de producție în secție. Cu acest prilej, elevii au primit informații asupra planului de producție — raportat la planul general al întreprinderii — li s-a arătat volumul producției pe trimestru și necesitatea respectării termenelor de livrare a produselor pentru alte secții sau pentru alte întreprinderi. Cunoscînd importanța acestor date, elevii au înțeles că neglijența și indisciplina în timpul lucrului ar putea aduce prejudicii îndeplinirii indicilor de plan, în timp ce interesul și străduința de a se încadra alături de muncitori în producția secției ar putea contribui la realizarea planului.

Introducerea elevilor în însuși procesul producției a fost pregătită printr-o serie de acțiuni, menite să sublinieze acele elemente care puteau să acționeze multilateral și cu maximum de eficacitate asupra elevilor.

Urmărirea atentă a conduitei elevilor pe parcursul cercetării a arătat că trecerea elevului direct la munca productivă a întărit trăsăturile atitudinii pozitive față de munca fizică și a creat teren favorabil pentru cristalizarea componentei afective, în forme din ce în ce mai complexe. Aceasta s-a confirmat cu ajutorul anchetei efectuate în urma practicii observative și a fixării locului de muncă al fiecărui elev. Prin această anchetă s-a stabilit măsura în care elevii sînt conștienți de importanța muncii productive și în ce fel apreciază ei aceasta. În al doilea rînd, s-a urmărit obținerea unor date cu privire la orientarea profesională a elevilor, care să ne permită comparația cu datele obținute în anul școlar trecut. Întrebările au fost astfel formulate, încît elevii trebuiau să motiveze eventualele schimbări survenite în orientarea lor. Prin aceeași anchetă am urmărit să aflăm părerile elevilor cu privire la profesiunile în care predomină o formă sau alta a muncii și atitudinea lor față de aceasta.

Acțiunile de pregătire și de introducere a elevilor în muncă n-au constituit decît un aspect al preocupării de a valorifica pe deplin posibilitățile oferite de muncă. Pentru aceasta s-a stabilit un sistem de măsuri educative cu caracter experimental, care a fost conceput ca un proces de adîncire (adică de fixare și sporire a intensității influenței educative a muncii), ca un proces de lărgire (adică de extindere treptată a sferei influențelor educative și de îmbogățire necontenită cu elemente noi) și ca un proces de asociere (adică de legare a acestor efecte educative ale muncii de noi aspecte ale vieții elevilor și de integrare a lor în sisteme complexe de trăiri și acte de conduită). Asemenea acțiuni cu caracter complex, care să concentreze influența celor mai diverși factori — dirigintele, maiștrii, organizația U.T.M., părinți etc., — au fost întreprinse în cadrul școlii și întreprinderii.

Susținerea și intensificarea elementelor pozitive, apărute în atitudinea față de muncă, cerea intervenția directă a celor care erau în contact nemijlocit cu elevii (ingineri, maiștri și muncitori). Această intervenție ajuta pe elev să sesizeze noutatea, importanța, caracterul deosebit al situațiilor care-i puteau ușura munca și puteau contribui la stabilizarea anumitor

deprinderi. În acest scop, am elaborat împreună cu diriginții un plan de muncă cuprinzînd acțiuni care să se desfășoare în școală, în afara școlii și în familie, menite să dezvolte și să consolideze influențele pozitive ale muncii.

În planul de muncă al dirigintelui s-au introdus unele măsuri care au urmărit stimularea și dezvoltarea diferitelor componente ale sentimentului de dragoste față de munca productivă. Așa, de pildă, s-a sugerat diriginților utilizarea unui sistem de măsuri variat și eșalonat în timp, pentru a putea parcurge diferitele etape ale formării la elevi a sentimentului de dragoste pentru munca fizică și ale orientării interesului lor către aceasta. În planul orelor de dirigenție s-au introdus cîteva teme, prin care să se dezvolte atașamentul elevilor față de oamenii muncii, să li se dea orientarea ideologico-politică legată de înțelegerea justă a muncii, de înțelegerea rolului și a prețuirii egale a muncii fizice și a celei intelectuale.

Concomitent, au fost întreprinse și unele acțiuni în afara clasei și chiar în afara școlii, menite să sprijine realizarea scopului urmărit, ca: vizite la uzine, convorbiri cu muncitorii la locul de muncă, invitarea unor muncitori la școală, la unele ore de dirigenție etc.

Elaborarea metodicii s-a făcut în funcție de teza de lucru și de obiectivele urmărite. Prin adaptarea unui procedeu sau altul se viza accentuarea componentei afective a atitudinii comuniste față de muncă și dezvoltarea acelor trăsături de voință și caracter, în stare să susțină orientarea și efortul pentru munca productivă.

Cu tot caracterul relativ al metodicii utilizate, aceasta prezintă avantajul că pe parcursul cercetării permite dezvăluirea unor noi aspecte ale problemei studiate și sugerează noi procedee care să ducă la eliminarea fenomenelor negative survenite sau la întărirea progresului înregistrat.

Cîteva rezultate privind formarea atitudinii comuniste față de muncă.

În articolul de față a fost reținut și prelucrat numai acel material, care se încadra în tema propusă și în cele trei obiective stabilite inițial. Interpretarea tuturor datelor obținute s-a făcut prin raportarea permanentă la situația instruirii în producție a acelorași clase din anul școlar trecut, cu scopul de a surprinde acest proces în dezvoltare și progresul realizat de elevi. O asemenea verificare a putut fi obținută prin aplicarea judicioasă a unei anchete. Obiectivele anchetei au fost amintite în cele de mai sus.

Ce arată rezultatele obținute pe această cale? În problema aprecierii de către elevi a progresului înregistrat în urma lucrărilor făcute în întreprindere, s-a constatat că ei se plasează pe diferite trepte.

Astfel, pe prima treaptă se plasează un număr mic de elevi (3 din 50) care limitează valoarea muncii productive depuse numai la aceea că prin aceasta au înregistrat un profit personal pe linia dezvoltării unor aspecte particulare ale personalității lor.

Elevul N. V. menționează că prin munca fizică și-a „întărit mușchii", iar P. B. și M. V. că au cîștigat „precizie în mișcări și îndemînare", M. V. făcînd precizarea că a

învățat să mînuiască unele mașini-unelte. Această precizare ne face să credem că sensul atribuit muncii de către M. V. este ceva mai adînc, plasîndu-se între înțelegerea oarecum elementară a celorlalți doi și înțelegerea mai înaltă de care a dat dovadă majoritatea elevilor acestei clase. Confirmarea presupunerii noastre a adus-o convorbirea individuală cu elevii, din care a reieșit că elevul M. V. începe să înțeleagă semnificația socială a muncii mai mult decît P. B. La întrebarea noastră: „Ce-ți poate da mai multă satisfacție în viață?" M. V. răspunde: „Aș fi tare fericit să pot fi de folos oamenilor, să fac și eu ceva, oricît de mic, pentru alții".

Pe cea de-a doua treaptă stau elevii care subliniază în răspunsurile lor rezultatele înregistrate în formarea atitudinii juste față de muncă și dezvoltarea dragostei față de munca fizică. Deși componenta afectivă este mai greu de transpus pe planul conștiinței și în consecință mai greu de verbalizat, totuși, ea este menționată de mai mulți elevi anchetați. În această categorie se situează o mare parte din elevii celor două clase (17 din 50); ei subliniază că munca în întreprindere le-a format: „plăcerea de a lucra în producție", „interesul pentru mașini", „îndemn la muncă" și i-a învățat să „prețuiască munca" (elevul se atașează la început chiar de unele elemente ale muncii — uneltele, obiectul muncii etc.).

O transpunere superioară pe planul conștiinței a progresului înregistrat în munca productivă de către elevi am întîlnit în acele răspunsuri în care se subliniază că valoarea muncii constă în faptul că-i apropie de producție, că le oferă prilejul de a aplica cunoștințele în practică, le permite formarea și specializarea deprinderilor și obișnuințelor de muncă fizică. În această categorie se plasează cei mai mulți dintre elevi (30 din 50).

În legătură cu problema *interesului profesional* rezultatele ne conduc spre formularea următoarelor constatări:

Din cei 50 elevi anchetați la sfîrșitul anului școlar trecut, trei elevi și-au schimbat orientarea în raport cu ancheta anterioară, efectuată la sfîrșitul trimestrului I. Această schimbare, după cum o declară explicit și elevii, a fost determinată de activitatea productivă depusă în întreprindere și de practica continuă făcută în uzină. Eleva S. G., de exemplu, pune față în față orientarea veche și cea actuală, arătînd, nu fără o oarecare satisfacție și mîndrie: „Înainte doream să devin farmacistă, acum doresc să devin ingineră în această fabrică. Parcă numai acum am deschis ochii și am văzut ce înseamnă cu adevărat să muncești și să fii mulțumit".

Cei mai mulți dintre elevi (36 din 50) mărturisesc că nu și-au schimbat orientarea, ci, dimpotrivă, munca fizică productivă i-a ajutat să se orienteze spre profesiuni productive și să-și întărească hotărîrea luată anterior. (De exemplu, G. M. arată: „Munca în întreprindere mi-a întărit convingerea că trebuie să merg pe același drum", iar O. D. spune: „Lucrările din uzină m-au făcut să-mi placă și mai mult munca" etc.).

În ce privește aprecierea profesiunilor în care predomină munca fizică sau intelectuală rezultatele sînt, de asemenea, semnificative.. Din 50 elevi, 27 apreciază ambele aspecte ale muncii ca fiind la fel de interesante și necesare vieții. Această apreciere nu se oprește aici. Mulți dintre acești elevi arată chiar necesitatea îmbinării muncii fizice cu cea intelectuală, scoțînd în evidență caracterul și avantajele fiecăreia dintre ele.

Considerînd ambele aspecte ale muncii deopotrivă de necesare și privindu-le în strînsă legătură, elevii își exprimă în același timp și dorința de a efectua o activitate în care aceste două laturi ale muncii se îmbină. În felul acesta, perspectiva de a deveni muncitor sau de a intra direct în producție apare altfel conturată. Avînd convingerea că fiind muncitor îți sînt deschise toate căile spre studii superioare, elevii nu privesc munca productivă ca o activitate închisă, ci ca o activitate de perspectivă.

Un număr de 11 elevi au ales munca fizică fie pentru caracterul ei, fie pentru perspectivele ce le oferă (frumoasă, bună, are viitor), fără să subaprecieze, din cauza aceasta, valoarea celei intelectuale. Dimpotrivă, apare mai evidentă necesitatea de a sprijini munca fizică pe cea intelectuală și sterilitatea acesteia din urmă, atunci cînd e ruptă de cea fizică.

Rare sînt cazurile cînd elevii optează în mod exclusiv pentru munca intelectuală. Chiar cei care preferă o profesiune în care predomină elementul intelectual, sînt gata să recunoască utilitatea și caracterul atrăgător al profesiunilor în care predomină elementul fizic.

Elevul C. D., de exemplu, spune: „Munca fizică este frumoasă și atrăgătoare, însă prefer pe cea intelectuală". Alte amănunte nu ne dă. Putem însă să le deducem din răspunsurile la celelalte întrebări. Printre altele, elevul ne mărturisește că părinții lui, deși apreciază activitatea sa din întreprindere, sînt împotriva orientării sale spre munca productivă. Realizările elevului au fost confirmate de observațiile culese în timpul practicii și de relatările familiei sale făcute cu prilejul unei vizite. Părinții, în general, consideră utilă și educativă angrenarea copilului lor în munca productivă, dar limitează aceasta exclusiv la perioada școlară, ca un fel de pregătire generală pentru viață. Părinții elevului C. D. nu pot concepe ca fiul lor să nu urmeze învățămîntul superior și să nu se dedice unei activități științifice. Poziția părinților se oglindește și în mentalitatea elevului, care este foarte bine pregătit și desfășoară munca productivă pe deplin conștient, întrezărind în aceasta aplicarea cunoștințelor însușite la lecție. El înțelege multilateral și profitul înregistrat de pe urma acestei activități. Dar, ceea ce lipsește elevului C. D. este trăirea intensă a sentimentului de dragoste și respect față de munca fizică, precum și convingerea cu privire la valoarea deosebită și la perspectivele ei. Influențele școlare în acest sens asupra lui C. D. s-au dovedit insuficiente, atîta timp cît ele s-au izbit de influențele familiei.

Privite în ansamblu, rezultatele anchetei arată eficacitatea acțiunilor întreprinse pînă în acel moment și confirmă presupunerea inițială, anume că elevii se găsesc în etapa pregătirii psihologice pentru munca fizică. Răspunsurile obținute sînt o dovadă a seriozității cu care elevii privesc problemele instruirii în producție, fiind în același timp un indiciu al influenței pozitive suferite de aceștia în etapa anterioară.

În urmărirea manifestării elevilor la locul de muncă s-a avut în vedere realizarea celor trei obiective amintite înainte.

1. Observațiile ne-au furnizat indicii certe asupra prezenței și nivelului componentelor afective ale atitudinii comuniste față de muncă. Faptele care demonstrează acest lucru sînt numeroase. Astfel, plăcerea de a munci este ilustrată de punctualitatea cu care elevii se prezintă la lucru (numai trei întîrzieri în decursul unei luni), de frecvența sporită în zilele de practică (două absențe motivate la o clasă în luna octombrie și una în noiembrie), de interesul manifestat în timpul muncii (întrebările numeroase puse muncitorilor, dorința de a lucra cît mai mult timp la mașini, scăderea numărului de întreruperi în timpul lucrului și a cazurilor de indisciplină).

Dorința de a deveni utili societății apare din ce în ce mai frecvent la elevi; dovada acestei tendințe o constituie faptul că o mare parte dintre elevi manifestă grijă față de produsele muncii lor, se interesează de planul de producție al secției, sînt mîndri că participă la realizarea unor probleme de interes social.

2. Atașamentul pentru munca productivă și orientarea majorității elevilor spre aceasta au fost demonstrate de atitudinea elevilor, atunci cînd erau puși să aleagă una sau alta dintre formele muncii.

De pildă, la uzinele „Unirea" s-a creat o situație experimentală, în care elevii aveau de ales între îndeplinirea unei sarcini intelectuale (alcătuirea unui articol pentru gazeta de perete a uzinei sau a școlii), a unei munci fizice calificate (continuarea lucrului la mașina la care fuseseră repartizați anterior) și a unei munci fizice necalificate, dar care era necesară bunei desfășurări a muncii în secție (transportarea unor piese din magazie la locul de ambalare).

Într-o zi de practică, elevii s-au grupat după cum urmează: doi au ales munca de redactare a articolului, cărora li s-au alăturat alți trei, desemnați de colectiv; 11 au optat pentru efectuarea muncii necalificate, iar 26 elevi au preferat să continue lucrul la locul de muncă fixat. Majoritatea elevilor a dovedit în acest fel interesul față de munca fizică și faptul că acordă importanța cuvenită pregătirii teoretice. Dacă 11 dintre elevi au ales munca necalificată, aceasta nu înseamnă că aceștia n-au dorit să continue lucrul la locul stabilit. Acceptarea sarcinii apărea ca temporară și în această măsură a fost aleasă. Elevii au dovedit că înțeleg necesitatea îndeplinirii acestei munci în folosul întregului colectiv și pentru bunul mers al secției. Dintre cei cinci elevi care au efectuat munca intelectuală, numai doi și-au ales singuri acest gen de activitate, ceilalți trei elevi fiind desemnați de colectivul grupei.

Orientarea elevilor către munca fizică s-a observat și în altă situație apărută în viața colectivului. Efectuarea unei munci de folos obștesc (participarea la însilozarea porumbului într-o gospodărie agricolă colectivă) a venit să confirme rezultatele muncii de producție și să îmbogățească experiența pozitivă a claselor amintite. Participarea în unanimitate, entuziasmul cu care au efectuat munca și rezultatele obținute vorbesc despre influența educativă a acestei acțiuni.

Un criteriu important de apreciere a gradului în care s-a format atitudinea comunistă față de muncă îl reprezintă și posibilitatea transferării acestei atitudini la diferite activități, care implică într-o măsură mai mică sau mai mare munca fizică sau munca intelectuală. Semnificativă este, în această privință, participarea elevilor la muncile gospodărești și de autoservire. Modul în care elevii cu care lucrăm sînt dispuși să efectueze în bune condiții astfel de munci a reieșit și din cîteva vizite făcute în familiile unor elevi.

Dintre cei zece elevi pe care i-am vizitat, opt se ocupă în timpul liber cu muncile gospodărești, ajutîndu-și părinții la curățenie, la turnarea betonului în curte, la repararea unor unelte etc. Este semnificativ faptul că nici unul n-a formulat vreo rezervă în legătură cu efectuarea

muncii fizice, indiferent de situația lor la învățătură. Șapte dintre ei fac parte din cercul de fizică, ceea ce explică în mare măsură îndeletnicirea lor cu activități „tehnice" și în timpul liber. Atitudinea manifestată de elevi în familie, comparată cu cea manifestată în întreprindere, ne dovedește caracterul consecvent al acestei atitudini, faptul că dragostea față de munca fizică se manifestă permanent și în forme diferite. La formarea unei asemenea conduite a contribuit și atitudinea părinților, în majoritatea cazurilor favorabilă muncii în producție a elevilor, înțelegerea arătată problemelor pe care elevii și le puneau.

3. Rolul trăsăturilor de voință și de caracter în orientarea atitudinii comuniste a elevilor față de munca fizică a reieșit din observarea atentă a conduitei elevilor în timpul lucrului.

Prezentăm, pe scurt, cîteva cazuri :

Elevul O. P., slăbuț, bolnăvicios și miop este conștiincios în toate, deci și în munca din uzină ; îi lipsește însă curajul, este nepregătit în fața greutăților și lipsit de încredere în forțele proprii. Îndreptîndu-ne atenția asupra acestui caz, am încercat să folosim munca în atelierul întreprinderii în scopul dezvoltării acelor calități ale voinței care să-i sporească încrederea în forțele proprii și să-l ajute să învingă unele greutăți.

Distribuit la un loc de muncă în care O. P. să-și poată îndeplini munca fără greutăți deosebite, în mod conștiincios, corect și cu oarecare succes (lipirea unor piese de ceramică pe o placă mare), am observat că O. P. și-a schimbat atitudinea : conștiinciozitatea care îi era caracteristică i-a fost ca un punct de sprijin pentru formarea altor trăsături pozitive ale voinței, în primul rînd încrederea în forțele proprii. Ulterior, readus la vechiul său loc de muncă, am constatat o acomodare deplină la condițiile obișnuite ale muncii și chiar o schimbare a atitudinii colegilor față de el, ca urmare a schimbărilor intervenite în propria sa conduită.

Un alt caz interesant îl constituie grupa elevilor care au ales, într-o situație experimentală creată, efectuarea unei munci fizice necalificate. Grupei acesteia, formată din 11 elevi, i s-a dat un cărucior din metal cu care trebuia să transporte anumite piese de la magazie la locul de montare. Cu toate că elevii, împărțiți în două subgrupe, s-ar fi putut eschiva destul de ușor de la îndeplinirea obligațiilor asumate, controlul fiind exercitat indirect, ei s-au antrenat serios la muncă, făcînd eforturi mari.

Îndeplinirea unor astfel de sarcini presupune, fără îndoială, un efort de voință nu numai pentru îndeplinirea obligațiilor, ci și pentru asigurarea disciplinei și a ridicării calității muncii. Cazul citat ilustrează nu numai prezența unor trăsături de voință, de natură să ajute elevilor să-și „autoimpună" o anumită conduită, ci și posibilitatea dezvoltării acestora în procesul muncii colective. Atunci cînd elevii sînt însuflețiți de convingerea fermă cu privire la necesitatea îndeplinirii unor munci fizice de utilitate socială, efectele educative ale muncii respective devin și mai puternice.

★

Datele obținute referitoare la munca celor două clase experimentale ne îndreptățesc să desprindem o serie de concluzii :

Practica școlară arată că formarea atitudinii noi față de muncă este un proces complex, de lungă durată și care antrenează un mecanism complicat, în care diferitele influențe se întrepătrund, se condiționează reciproc.

Rezultatele obținute pînă acum confirmă teza că atitudinea justă față de muncă, în general, realizată la un anumit nivel, trebuie să devină firul roșu al educării unei atitudini corespunzătoare față de munca productivă și că acest obiectiv nu poate fi atins decît cu condiția creării și utilizării unui anumit sistem de măsuri instructiv-educative. Numai exploatînd multilateral situațiile pe care le oferă instruirea în producție putem transforma atitudinea justă față de muncă într-o forță mobilizatoare a formării caracterului elevilor și a întregii lor conduite.

Experiența acumulată în acest domeniu, pe care o confirmă din plin și datele noastre, arată că educarea atitudinii juste față de munca productivă presupune în mod necesar îmbinarea armonioasă a atitudinii pozitive față de munca intelectuală cu cea față de munca fizică și că, fără o asemenea îmbinare, nu vom avea decît rezultate unilaterale. Latura afectivă, trăirile emotive din procesul muncii, contribuie la realizarea acestei unități dintre munca intelectuală și cea fizică. Necesitatea sublinierii laturii afective în acest proces decurge din faptul că atît munca intelectuală, cît și cea fizică intensifică aceste trăiri emotive, în stare să influențeze și să contribuie la formarea atitudinii practice a individului. De aici decurge concluzia că fără a pune elevul în contact direct cu munca productivă, fără a-l ajuta să se integreze cu succes în această muncă și fără a-i dirija metodic acumularea unei experiențe pozitive de acest gen, nu este posibilă formarea unei adevărate atitudini favorabile față de muncă.

Antrenarea elevilor în procesul muncii productive constituie un mijloc complex de realizare a principiului apropierii școlii de viață. Din punctul de vedere al consecințelor posibile, aceasta înseamnă: realizarea caracterului activ al procesului de instruire, extinderea sferei de influențe care participă la formarea personalității, crearea bazelor viitoarei pregătiri profesionale, introducerea într-o măsură mai accentuată a factorilor de natură social-politică în viața școlară etc.

Încadrarea în însuși procesul muncii productive are ca scop plasarea elevilor în centrul relațiilor sociale socialiste și familiarizarea lor cu ritmul vieții cotidiene. Acest fapt se răsfrînge pozitiv asupra educației cetățenești a elevilor, favorizînd orientarea lor ideologico-politică, formarea concepției marxist-leniniste. Munca în producție apropie pe elevi de colectivele muncitorești, de atmosfera specifică unor adevărate colective de muncă, contribuind în acest fel la dezvoltarea spiritului de colectiv.

Determinarea unei atitudini pozitive față de munca productivă este condiționată de acțiunea anumitor factori. Aceștia se referă, pe de o parte, la condițiile exterioare în care se exercită munca, iar pe de altă parte la condițiile interioare ale subiectului care efectuează munca. Printre condițiile exterioare se numără: particularitățile locului de muncă, uneltele, specificul obiectului muncii, colectivul în care lucrează elevii etc. Dintre condițiile interioare, pot fi amintite: felul în care se reflectă în conștiința subiectului atitudinea și aprecierea celor din jur față de munca efectuată; atitudinea proprie față de efectuarea muncii și față de rezultatele ei; cores-

pondența dintre cunoștințele pe care subiectul le are despre caracterul muncii și constatările sale în practica muncii respective etc. În ansamblul acestora, însăși influența factorilor exteriori se primește prin intermediul factorilor interiori, sensul și importanța pe care o primesc unele din condițiile exterioare fiind determinate de calitatea și configurația condițiilor interne, generate în ultimă instanță de natura relațiilor de producție, de orînduirea socială.

În mod obișnuit, în practica muncii instructiv-educative valoarea condițiilor exterioare este supraestimată în dauna elementelor interioare. În special, se neglijează exploatarea multiplelor posibilități pe care le oferă angajarea elementului afectiv, începînd cu bucuria produsă de însuși actul muncii și încheind cu satisfacția produsă de participarea la o muncă de utilitate socială.

Rezultatele cercetării arată că în esență dinamica apropierii elevilor de munca productivă, indiferent de nivelul la care ea se realizează, se caracterizează prin cîteva elemente comune și tipice. În orice act de muncă elevul trebuie să rezolve problema concordanței ce trebuie să existe între cerințele îndeplinirii unei anumite sarcini productive și posibilitățile sale încă neverificate. Din momentul în care activitatea practică întărește încrederea elevului în posibilitățile sale și rezolvă această problemă, accentul cade pe latura afectivă, factor important al orientării elevului, devenind sentimentul de satisfacție provocat de posibilitatea de a produce cu ajutorul uneltelor diferite lucruri utile.

Sentimentul apărut mobilizează întreaga viață psihică a elevului și devine un punct de sprijin important în repetarea activității însușite. În măsura în care elevul devine capabil să asocieze aceste trăiri afective cu o înțelegere cît mai înaltă a semnificației sociale a muncii, acestea se transformă în motive interioare ale conduitei practice. Acest proces, care în esență este procesul formării convingerilor, se desăvîrșește numai prin prezența unor puternice stimulente de natură morală și socială. Putem considera că munca fizică productivă, care reprezintă elementul dinamic al acestui proces complex, este una din condițiile fundamentale ale formării caracterului și conduitei morale.

Dată fiind importanța componentei afective în procesul de formare a caracterului și a conduitei, apare necesitatea stimulării și dezvoltării sentimentului de dragoste față de munca fizică. Pe baza observațiilor și datelor cercetării, s-au putut desprinde cîteva componente esențiale ale acestui sentiment, care apar în procesul muncii productive și care se ierarhizează pe trepte diferite de complexitate. Astfel, pe prima treaptă desprindem *plăcerea de a efectua o muncă fizică productivă*, care poate deveni suport al întregii activități ulterioare. În împrejurări diferite (munca de folos obștesc, munci gospodărești, munci fizice ocazionale etc.) se manifestă *dispoziția pentru munca productivă*. Aceasta are un caracter mai complex, incluzînd, alături de factorii afectivi și unele elemente volitionale, adică tendința de a efectua astfel de munci. Mai complex decît dispoziția pentru

muncă apare *atașamentul față de muncitori*, ca un alt aspect de conținut al sentimentului de dragoste pentru muncă. Spre deosebire de dispoziție, atașamentul conține și unele elemente de orientare ideologică, în stare să influențeze atitudinea socială a elevului. În sfîrșit, se poate desprinde *dorința de a deveni util societății* prin munca proprie, care denotă prezența convingerilor referitoare la importanța muncii productive și chiar a conștiinței socialiste.

Prezența unui sentiment conturat de dragoste și de respect față de muncă contribuie la dezvoltarea interesului pentru o anumită profesiune, pentru acea activitate care a generat, de fapt, formarea acestui sentiment. În măsura în care interesul pentru profesiune se cristalizează și se stabilizează, orientarea individului spre diferitele forme ale muncii dobîndește un caracter electiv tot mai accentuat.

Urmărirea obținerii unor rezultate cît mai bune a făcut necesară o precizare de principiu privind pregătirea tineretului pentru munca productivă. Orientarea tineretului spre munca productivă nu înseamnă îmbrățișarea obligatorie, exclusivă, a muncii fizice și subevaluarea muncii intelectuale, ci ridicarea muncii fizice la gradul pe care-l merită în ansamblul activității umane. O urmare firească a unei asemenea orientări este lichidarea oricăror urme de subapreciere a muncii fizice și efectuarea acestei munci în toate împrejurările în care ea este indicată și utilă. O asemenea orientare subliniază, în același timp, importanța profesiunilor în care munca fizică se îmbină organic cu cea intelectuală, precum și necesitatea completării muncii specifice unei profesiuni intelectuale cu activități de natură fizică (munca patriotică, munci gospodărești etc.). Faptul că 70,2% din elevii cu care am lucrat s-au decis pentru profesiuni productive constituie o confirmare a acestei teze.

Munca fizică productivă desfășurată de elevi pe parcursul anilor de școală primește, așa cum am constatat și noi, o semnificație mult mai largă și mai bogată. Ea ajută nu numai la orientarea spre profesiuni strîns legate de viața productivă a societății, ci și la orientarea generală a elevilor spre efectuarea cu plăcere și interes a oricărui fel de muncă fizică, al cărei scop este utilitatea socială. În condițiile unei juste organizări a muncii fizice productive desfășurate de elevi în întreprindere, chiar atitudinea lor față de muncile de autoservire și gospodărești se schimbă calitativ.

Trecute prin filiera muncii, toate influențele ce se exercită asupra elevului capătă o semnificație profund socială, sporindu-și eficacitatea. Problema are însă și alt aspect: influența muncii productive crește datorită diferiților factori exteriori procesului muncii ca atare, dar intim legați de acesta.

În procesul de orientare a elevilor spre munca productivă un rol deosebit îl joacă educația trăsăturilor de voință și caracter. Calitățile voinței, ca: tenacitatea, curajul, încrederea în forțele proprii, inițiativa sînt în măsură să favorizeze stabilizarea unei atitudini juste față de munca productivă.

ПРЕДПОСЫЛКИ НАПРАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ПРОИЗВОДСТВЕННОМУ ТРУДУ

(Резюме)

Настоящая статья является частью результатов воспитательной работы произведенной в двух испытательных классах школы имени Ади-Шинкай, в Клуже Главная цель исследования-формирование коммунистического отношения учащихся к труду. В текущем учебном году, внимание авторов было направлено на развитие аффективного компонента любви к физическому труду и на закрепление профессионального интереса.

Применяемая методика с целью исследования упомянутых аспектов, состояла из проведенных в школе и на рабочем месте систематических замечаний, из инструктажа, анкет, а также из создания отдельных экспериментальных положений, долженствующих содействовать осуществлению намеченных целей.

Полученные до настоящего этапа результаты показывают, что в воспитании коммунистического отношения к труду, аффективный компонент играет значительную роль, и что в этом отношении учащиеся проходят через различные положения, начиная с удовлетворения от физического труда, до желания стать полезным обществу.

Что касается профессионального интереса учащихся, то результаты показывают, что работа на предприятиях, проведенная совместно с рабочими оказывает положительное влияние, а именно, закрепляет их коммунистическое отношение к труду.

PRÉMISSES DE L'ORIENTATION DES ÉLÈVES VERS LE TRAVAIL PRODUCTIF

(Résumé)

Les auteurs de l'article présentent quelques résultats obtenus dans leurs recherches concernant l'activité éducative déployée avec deux classes expérimentales de l'école „Ady-Şincai" de Cluj.

La recherche a comme objet principal le processus de formation de l'attitude communiste des élèves envers le travail. Durant cette année scolaire les auteurs ont concentré leurs attention sur le développement de la composante affective de l'amour pour le travail physique et sur la consolidation de l'intérêt professionnel.

Dans cette recherche on a utilisé comme méthodes: l'observation systèmatique faite à l'école et au lieu de travail, l'instructage, l'anquête; on a crée aussi des situations expérimentales de nature a contribuer à la réalisation du but proposé.

Les résultats obtenus jusqu'à l'étape presente montrent que dans l'éducation de l'attitude communiste envers le travail la composante affective joue un rôle important et que dans ce sens les élèves passent graduellement du plaisir d'accomplir un travail physique au désir de se rendre utiles à la societé.

En se qui concerne l'interêt professionnel des élèves les résultats indiquent que le travail effectué dans l'entreprise à coté des ouvriers exerce une influence positive au sens de la consolidation de leur attitude communiste envers le travail physique productif.

LEGĂTURA DINTRE CUNOȘTINȚELE TEORETICE ȘI ACTIVITĂȚILE PRACTICE ALE ELEVILOR

Lectori univ. *ION RADU* și *S. COZONAC*

Cunoștințele teoretice însușite de elevi au, fără îndoială, un rol însemnat în procesul de formare a deprinderilor practice. Numeroase date experimentale, precum și experiența școlară, arată că formarea deprinderilor de muncă este condiționată nemijlocit de măsura în care elevii reușesc să înțeleagă principiul de funcționare a diferitelor mașini-unelte.

Totodată, materialul faptic obținut în cercetările psihologice atestă participarea limbajului extern și mai ales a celui intern la procesul de formare a deprinderilor motrice. Cuvîntul permite să se formuleze principiul acțiunii ; după cum remarcă L. V. Zaporojeț, el dă „expresie generalizată adecvată algoritmului rezolvării sarcinii motrice care stă în fața subiectului" [1]. La aceleași concluzii duc și lucrările lui E. V. Gurianov, V. V. Cebîșeva ș.a. în domeniul psihologiei muncii. În felul acesta, formarea deprinderilor practice nu poate fi considerată doar ca o activitate motrică periferică (a sistemelor efectoare), ci angajează, totodată, gîndirea și cunoștințele elevilor. În consecință, și procesul de formare a deprinderilor practice trebuie examinat în unitatea sa cu procesul de însușire și aplicare a cunoștințelor.

Cunoștințele teoretice conferă deprinderilor practice o anumită suplețe și generalitate, calități necesare în condițiile variabile ale muncii productive.

Într-o cercetare experimentală, E. A. Milerian [2] a scos în evidență influența cunoștințelor de fizică asupra transferului deprinderilor de muncă. El a urmărit transpunerea experienței cîștigate de elevii din clasa a IX-a la strung asupra activității lor ulterioare la mașina de găurit și frezat.

Împărțiți în două grupe, elevii și-au însușit la început o anumită experiență la strung, executînd o serie de lucrări de complexitate crescîndă. Prima grupă — grupa de control — lucra în condiții obișnuite; cu grupa a doua — grupa experimentală — se ducea o activitate întrucîtva deosebită, urmărindu-se valorificarea cît mai completă

---

[1] *L. V. Zaporojeț:* Razvitie proizvolnih dvijenii, Izdatelstvo Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., Moscova, 1960, p. 331.

[2] *E. A. Milerian:* Particularitățile psihologice ale transferului priceperilor de muncă în producție la elevii mari, Analele romîno-sovietice, seria Pedagogie-psihologie, nr. 3/1960.

a cunoștințelor de fizică, cerîndu-se elevilor să determine principiul de construcție și funcționare a mașinilor-unelte, să stabilească singuri schema cinematică etc. După ce ambele grupe au efectuat seria de lucrări la strung, li s-a propus elevilor să execute o lucrare nouă, care comporta și lucrul la mașina de găurit și de frezat, fără ca elevii să aibă un exercițiu prealabil la aceste mașini-unelte.

S-a constatat că la elevii din grupa experimentală, experiența însușită la strung s-a transpus cu ușurință în munca la mașina de găurit și de frezat. Din compararea rezultatelor obținute de către cele două grupe, s-a ajuns la concluzia că transferul apare cu ușurință în cazul priceperilor și deprinderilor care se bazează pe *cunoașterea și înțelegerea profundă a principiilor comune de funcționare și construcție a mașinilor-unelte.*

Este adevărat că aplicarea în practică [1] a cunoștințelor teoretice prezintă încă multe dificultăți pentru elevi. Așa cum observa psihologul sovietic L. S. Vîgotski, „Drumul de la abstract la concret se dovedește acum nu mai puțin dificil decît a fost la timpul său ridicarea de la concret la abstract" [2]. Autorul se referă aici la greutățile pe care le încearcă elevii din școala medie în valorificarea cunoștințelor teoretice însușite. Școala caută să înlăture aceste dificultăți treptat, prin îmbinarea justă a învățămîntului cu munca productivă.

Faptele arată că aplicarea cunoștințelor în practică, pe lîngă actualizarea noțiunilor, legilor și principiilor necesare, presupune și un *proces de abstractizare.* Dincolo de diversitatea concretă a situațiilor date în observația directă (sau descrise în probleme), elevul trebuie să descopere fenomenul, relația, principiul studiat la lecție — elemente care nu se dezvăluie nemijlocit percepției.

O serie de cercetări experimentale conduse de N. A. Mencinskaia [3] specialiștii Z. I. Kalmîkova, A. Fleșner, T. V. Kudreavțev ș. a. au urmărit modul cum aplică elevii cunoștințele de fizică în rezolvarea „problemelor cu text" și a „problemelor intuitiv-active". Se propuneau elevilor din clasa a VI-a perechi de probleme, fiecare pereche comportînd același principiu de rezolvare: măsurători simple și calcule pe baza formulei $\rho = \frac{m}{V}$. De pildă, problema următoare: „O butelie conține 450 g ulei de in. Care este capacitatea (volumul) buteliei?" — constituia *varianta* cu text a perechii de probleme. *Varianta intuitiv-activă* apărea sub forma cerinței orale de a determina, de pildă, volumul unei bucăți de aluminiu de formă neregulată. Pe masa de lucru se aflau elementele necesare: mensura cilindrică, balanță, greutăți etc., precum și un tabel ce indica densitatea unor substanțe mai cunoscute.

Rezultatul cercetării a fost următorul: problemele cu text au fost rezolvate de 77,5% din subiecți, în timp ce problemele intuitiv-active numai de 57,5% din subiecți. Aceasta înseamnă că un sfert din numărul elevilor, rezolvînd problemele cu text, nu reușesc să rezolve, totodată, problemele intuitiv-active care comportă același principiu de rezolvare. Analiza

[1] Înțelegem noțiunea de „aplicare în practică" în sensul ei cel mai larg.

[2] *L. S. Vigotski:* Izbrannie psihologhiceskie proizvedeniia, Moskva, Izdatelstvo Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., 1956, p. 206.

[3] *N. A. Mencinskaia:* Psihologhia primeneniia znanii k reșeniiu ucebnih zadaci, Izdatelstvo Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., Moskva, 1958.

calitativă a modului de rezolvare a problemelor intuitiv-active arată că o bună parte din elevi merg pe linia „încercării și erorii" pe plan practic; numai la un număr destul de restrîns de elevi procesul de încercare și căutare a soluției se interiorizează, se transpune pe plan mintal.

Constatări analoge s-au făcut și în legătură cu aplicarea cunoștințelor de matematică.

V. I. Zîkova a prezentat spre rezolvare unor elevi din clasa a VI-a probleme de geometrie în două variante: prima variantă era dată într-o formă abstractizată obișnuită, în timp ce a doua era o variantă cu conținut practic a primei probleme. Problemele erau prezentate împreună cu schițele corespunzătoare. Varianta cu conținut practic era introdusă numai după ce elevul rezolva cu succes pe prima. Autoarea a constatat că numai un număr foarte redus de elevi reușesc să rezolve și problemele cu conținut practic. Deși operau cu noțiunile necesare de geometrie, analizînd varianta cu conținut practic, elevii o înregistrau ca o problemă complet deosebită. Unul din subiecți, nereușind să rezolve problema practic, a observat: „Aici este greu... acolo (în varianta obișnuită, n.n.) este un triunghi, dar aici... și acoperiș, și fațadă și m-am încurcat" [1].

Prin urmare, dificultatea nu constă pentru elevi în a opera cu noțiuni și principii abstracte, ci în *a efectua independent operația de analiză și abstractizare.* În fața profesorului se pune astfel sarcina nu numai de a înarma pe elevi cu cunoștințe, ci și de a le dezvolta aptitudinea *de a gîndi independent, de a opera cu noțiunile însușite, în condiții variabile.*

★

Materialul de față își propune să examineze o latură a problemei menționate, și anume în ce măsură valorificarea la lecții a experienței cîștigate în procesul instruirii practice îi ajută pe elevi să aplice mai ușor cunoștințele învățate. Nu este greu de presupus, în această privință, că priceperea de a aplica în practică noțiunile științifice depinde în mare măsură de modul în care sînt introduse inițial cunoștințele noi în procesul predării.

Activitățile practice efectuate de elevi în producție prezintă nu numai o semnificație de ordin educativ, ci își au valoarea lor și pentru cultura generală. În procesul muncii productive elevii nu creează numai valori materiale, ci folosesc anumite scule, lucrează la mașini și cunosc mecanisme a căror construcție și funcționare se bazează pe fenomenele și legile științifice studiate la fizică, chimie, matematică etc. Prin aceasta, cunoștințele teoretice se consolidează și se îmbogățesc.

Munca în producție nu reprezintă, așadar, numai o ilustrare a cunoștințelor teoretice, ci și o sursă de îmbogățire a acestora. Valorificarea sistematică a datelor experienței practice în cadrul lecțiilor de fizică, chimie, matematică, științe naturale etc. creează posibilități noi pentru însușirea cunoștințelor și aplicarea lor în practică. Aceste posibilități — la care se referă studiul de față — se întîlnesc nu numai în lecțiile curente, dar și în

[1] *D. N. Bogoiavlenski, N. A. Mencinskaia:* Psihologhia usvoeniia znanii v școle, Izdatelstvo Acad. Ped. Nauk, R.S.F.S.R., Moscova, 1959, p. 143.

lecțiile recapitulative, de sinteză: „În orice proces de muncă se concentrează ca într-un focar cunoștințele și deprinderile din diferitele ramuri ale științei" [1].

Cercetarea noastră se referă îndeosebi la clasele experimentale cu instruire în producție, în activitatea cărora se manifestă din plin posibilitățile menționate. Procesul de instruire practică nu poate rămîne un simplu adaos exterior la cunoștințele de cultură generală.

METODICA CERCETARII

În vederea studierii corelației dintre cunoștințele teoretice (de fizică, chimie, matematică etc.) și activitățile practice ale elevilor, am urmărit în mod sistematic predarea disciplinelor amintite, precum și procesul paralel de instruire în sala de lucrări practice (clasa a VIII-a) și în secțiile de producție (clasa a IX-a). Deși însușirea cunoștințelor teoretice și munca productivă se desfășoară ca procese despărțite (în spațiu și timp), totuși rezultatele lor se leagă strîns între ele, se „asociază" în activitatea elevilor.

Pentru studierea acestor „asociații" am utilizat la început chestionare prin care ceream elevilor să indice fenomenele și legile fizice care își găsesc aplicare în funcționarea diferitelor mașini-unelte [2]. În vederea completării răspunsurilor, am însoțit chestionarele cu convorbiri individuale, cerînd elevilor să facă precizări suplimentare, servindu-se de schițe, formule etc. Rezultatele obținute au fost destul de sărace pentru cercetare. Elevii indicau într-adevăr anumite legi și fenomene observate în activitatea practică, dar aceste referințe rămîneau doar la aspectul exterior al fenomenelor.

Rezultatele preliminare obținute prin aplicarea chestionarelor ne-au condus la ideea organizării unor lecții experimentale, însoțite de probe de control pentru verificarea rezultatelor.

Plecînd de la considerațiile enunțate mai sus, am organizat predarea unor capitole din fizică pornind de la experiența practică a elevilor. Astfel, în predarea capitolului „Mașini simple" (în clasa a VIII-a) a fost valorificată experiența cîștigată de elevi la lucrările de lăcătușărie; lecțiile despre pîrghii au fost realizate pornind de la principiul de acțiune al unor scule utilizate în sala de lucrări practice; lecția despre pana de despicat s-a bazat pe operația de tăiere cu dalta, expunerea despre șurub s-a referit la operația de filetare ș.a.m.d.

Pentru ilustrare vom reda o parte din lecția despre pana de despicat.

În explicarea noilor cunoștințe se pornește de la activitatea desfășurată de elevi în sala de lucrări practice, și anume de la operația de debitare a materialului. De notat este faptul că profesorul folosește terminologia necesară și cunoaște operațiile de muncă respective.

— Cu ce începeți prelucrarea unei piese, după ce ați întocmit schița și fișa tehnologică? (Cu debitarea materialului.)

---

[1] Bazele educației comuniste (manual), Edit. Politică, București, 1961, p. 145.

[2] Indicații mai amănunțite despre metodica cercetării au fost date în studiul „Cu privire la metodica studierii procesului de instruire practică în producție a elevilor", semnat de A. Chircev și I. Radu, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", Seria III, fasc. I, Psihologie-pedagogie, 1961.

— În ce constă de regulă debitarea materialului? (În tăierea cu dalta sau cu ferăstrăul.)

— Să ne oprim la operația de tăiere cu dalta și să o analizăm mai amănunțit. Din ce părți se compune dalta? (Din corpul și tăișul dălții.)

— Să desenăm pe tablă tăișul dălții. Ce elemente prezintă acesta? (Muchia tăietoare, fețele și unghiul de ascuțire β.)

Referindu-se la tăișul dălții, profesorul introduce noțiunea de pană, arătînd că pana este o variantă a planului înclinat, în cazul dat o îmbinare a două planuri înclinate.

— Unde mai întîlnim pana în viața de toate zilele? (Elevii indică toporul, icul pentru fixare etc.)

— Să urmărim împreună fenomenul fizic ce are loc în cazul tăierii cu dalta — operație pe care ați făcut-o de atîtea ori la lucrările practice. Cînd lovim cu ciocanul capul dălții, ce se întîmplă, dacă privim lucrurile din punct de vedere fizic? (Acționează o forță care învinge rezistența materialului și-l despică.)

— Ce înțelegem prin rezistența materialului? (Forța de coeziune moleculară.)

— Cum se descompune forța F aplicată în capul penei? (În două componente perpendiculare pe fețele tăișului.)

În desenul făcut se arată acest lucru, păstrîndu-se prezentarea în spațiu, pentru a arăta că forța se exercită pe toată suprafața fețelor tăietoare.

— Să reducem acum pana la o secțiune, ce formă va avea? (Un triunghi isoscel.)

Pe tablă se desenează figura obișnuită, asemănătoare cu cea din manual și se deduc relațiile necesare. Întreaga atenție se concentrează asupra interacțiunii principale, făcîndu-se abstracție de orice alte acțiuni care se intersectează la suprafața fenomenului.

După stabilirea relațiilor matematice urmează o discuție de generalizare, care oferă cadrul potrivit pentru a dezvălui elevilor principiul așchierii. Bazîndu-se pe experiența practică a elevilor, profesorul arată că la orice sculă așchietoare profilul tăișului are forma unei pene. Servindu-se de o serie de planșe (forma teoretică a dinților la ferăstrău și la pilă, cuțitul la strung, freza), el trece în revistă, cu ajutorul clasei, parametrii geometrici ai sculelor așchietoare, scoțînd în evidență principiul comun în toate cazurile date.

Pentru verificarea rezultatelor au fost date probe de control imediat după predarea noului material, în cadrul aceleiași lecții sau în lecția imediat următoare. Asemenea lucrări, avînd un conținut identic, au fost date atît în clasele experimentale, cît și în cele de control.

În mod analog a fost realizat capitolul „Proprietățile corpurilor solide" (în clasa a IX-a), valorificînd de data aceasta și experiența cîștigată de elevi la mașini-unelte. Rezultatele acestor lecții au fost verificate pe baza unui chestionar.

Pornind de la cunoștințele și deprinderile practice ale elevilor, s-au subliniat proprietățile speciale ale metalelor: a) conductibilitatea electrică și calorică și b) proprietatea mecanică de așchiere. În legătură cu acestea s-a explicat „legătura metalică" a atomilor constituenți ai celulelor microcristaline, care formează structura cristalină a metalelor. De asemenea, anumite operații cum ar fi forjarea, strunjirea, tăierea tablei cu foarfeca, strîngerea în menghină ș.a. au constituit elemente pentru studiul diferitelor deformații elastice.

Pentru studierea mai aprofundată a raționamentului elevilor, în cursul rezolvării problemelor practice, ne-am servit și de experimentul individual, pe care l-am aplicat mai ales la sfîrșitul anului școlar.

În afară de lecții curente cu caracter experimental, am organizat la clasa a VIII-a lecții recapitulative la sfîrșitul anului școlar [1]. Scopul

[1] Menționăm că lecțiile experimentale au fost ținute efectiv de unul din autori, care a funcționat și ca profesor de fizică la clasele experimentale de la Șc. medie „E. Racoviță" — Cluj.

acestor lecții a fost acela de a recapitula și sistematiza întregul material de fizică din clasa a VIII-a pe baza unei mașini-unelte, strungul.

Ideea recapitulării cunoștințelor de mecanică pe baza unei mașini-unelte de largă răspîndire în producție — strungul — nu reprezintă, desigur, o noutate. În literatura noastră pedagogică, prof. T. Gal a prezentat prima încercare în această direcție [1]. Modalitățile concrete de realizare a acestor lecții recapitulative pot fi însă multiple, cu condiția de a respecta anumite cerințe minime: a) lecțiile să nu depășească prin conținutul lor programa de fizică pentru clasa a VIII-a (fenomene, legi, relații, terminologie etc.) și b) să realizeze legarea școlii de practică, în sensul că, referindu-se la strung, să dezvăluie prin analiza acestuia principiul de funcționare a mașinilor-unelte în general.

Încercînd să răspundem acestor cerințe, am organizat lecțiile recapitulative la trei clase paralele cu instruire în producție, în vederea stabilirii unei variante îmbunătățite de desfășurare a acestora. Pentru aprecierea rezultatelor ne-am servit numai de procedeele obișnuite, neavînd posibilitatea imediată a unei verificări mai adîncite. Obiectivul cercetării îl constituia, în acest caz, schițarea conținutului și a metodicii acestui sistem de lecții pentru elevii care vor merge în clasele IX—XI pe linia unui profil legat de mașini-unelte.

Menționăm că toate investigațiile întreprinse se referă la clasele experimentale cu instruire în producție de la Școlile medii „E. Racoviță" și „Ady-Șincai" din Cluj. Clasele de control au fost alese tot de la aceste școli.

PREZENTAREA ȘI DISCUTAREA REZULTATELOR

Datele preliminare obținute prin aplicarea chestionarelor au scos în evidență că noțiunile teoretice (de fizică, matematică etc.), cunoștințele tehnologice și rezultatele activității practice rămîn într-o anumită măsură exterioare unele față de altele, dacă această „asociere" sau corelație nu formează obiectul unei prelucrări active (de exemplu, prin lecții). Această observație a impus organizarea unor lecții curente și recapitulative, avînd scopul menționat.

Rezultatele lecțiilor experimentale curente — după cum am arătat — se apreciau pe baza unor probe de control [2], care au fost clasificate potrivit unui sistem unitar de notare.

Fiecare probă de control dată elevilor prezenta două aspecte distincte: 1) determinarea calitativă a fenomenului în condiții noi, diferite de cele întîlnite la predare și 2) o aplicație care să cuprindă și latura cantitativă a fenomenului considerat. Răspunsurile elevilor constau, în primul caz, într-o scurtă explicație însoțită de schema corespunzătoare, iar în al doilea caz, din schița și calculele cerute de rezolvarea problemei. Rezultatele au

[1] *T. Gal:* „Un sistem de lecții în vederea repetării finale la fizică", Revista de pedagogie, nr. 6/1961, p. 52.

[2] Conținutul probelor de control s-a stabilit după modelul întrebărilor recapitulative și al problemelor prevăzute în manual, fixîndu-ne asupra unor variante cu caracter practic.

fost grupate urmărindu-se cele două aspecte menționate: „determinarea calitativă" și „rezolvarea problemei".

Din analiza lucrărilor de control s-au desprins trei categorii de răspunsuri, respectiv soluții în rezolvarea problemelor, care constituie de fapt trei trepte sau niveluri în stăpînirea și folosirea operativă a noțiunilor însușite. Astfel, în legătură cu determinarea calitativă a fenomenelor, am încadrat în *prima categorie* răspunsurile complete care prezintă, pe lîngă determinarea corectă a fenomenului, și o precizare științifică: se redau vectorial sensul și mărimea forțelor.

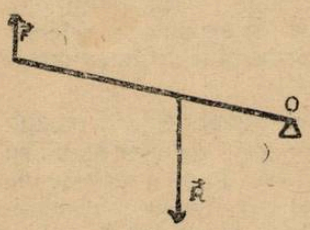


Fig. 1

Un exemplu de acest fel îl constituie răspunsul: „Roaba este o pîrghie de gradul II la care distingem punctul de aplicație al forței active, punctul de aplicație al rezistenței și punctul de sprijin *FRC*". Schița care însoțește explicația redă vectorial sensul și mărimea forțelor (fig. 1). La aceasta elevul adaugă: „$R > F$ se cîștigă în forță".

Explicațiile și schița întocmită denotă o însușire deplină a noțiunilor predate.

În *categoria a II-a* au fost cuprinse răspunsurile care constau în simpla determinare calitativă a fenomenelor, însoțită de denumirea corectă a elementelor necesare, dar fără o precizare științifică deplină (de exemplu, răspunsul: „Roaba este o pîrghie de gradul II: *FRO*" și schița atașată F——R——O).

În *categoria a III-a* s-au încadrat răspunsurile nule sau greșite, care indicau o însușire vagă, cu totul superficială a noțiunilor.

În rezolvarea problemelor, cele trei trepte sau niveluri au fost stabilite în mod analog. Astfel, în prima categorie au fost cuprinse soluțiile care se disting prin utilizarea judicioasă a relațiilor învățate și prin schematizarea corectă a obiectelor tehnice, în categoria a II-a rezolvările care se reduc la simpla aplicare corectă a relațiilor (formulelor) învățate, iar în categoria a III-a — soluțiile greșite, care denotă cunoașterea superficială a lucrurilor.

Clasificarea propusă nu poate evita, desigur, o anumită notă de convențional, care este proprie — în principiu — oricărei operații de acest gen.

Aplicînd criteriile enunțate în clasificarea lucrărilor — atît la clasele experimentale, cît și la clasele paralele de control — datele procentuale obținute, s-au grupat urmîndu-se cele trei categorii stabilite. În tabelul nr. 1 sînt cuprinse rezultatele verificării imediate a cunoștințelor la două clase, iar în tabelul nr. 2 sînt prezentate datele procentuale ce oglindesc verificarea făcută la lecția următoare, la alte trei clase paralele. Ambele tabele prezintă rezultatele lecțiilor cu tema „Pîrghiile"; date similare s-au obținut și în legătură cu celelalte teme.

Tabelul 1

Distribuția răspunsurilor și soluțiilor obținute la verificarea imediată

Rezultate în %	Determinarea calitativă			Rezolvarea problemei		
clasa	I	II	III	I	II	III
Clasa experimentală	40,0	37,1	22,9	11,5	68,5	20.0
Clasa de control	12,8	51,4	35,8	12,8	48,7	38,5

Tabelul 2

Distribuția răspunsurilor și soluțiilor date în lecția următoare

Rezultate în %	Determinarea calitativă			Rezolvarea problemei		
clasa	I	II	III	I	II	III
Clasa experimentală	65,0	27,5	7,5	35,0	45,0	20,0
	63,4	30,0	6,6	46,7	20,0	33,3
Clasa de control	44,8	26,3	28,9	10,6	31,6	57,8

Din analiza datelor procentuale cuprinse în cele două tabele reiese că elevii din clasele experimentale prezintă un nivel superior în însușirea și aplicarea cunoștințelor. În aceste clase au fost obținute rezultate mai bune cu 20—30% decît în clasele de control. În date procentuale, elevii din clasele experimentale prezintă, față de elevii din clasele de control, cu circa 20—30% mai multe răspunsuri (soluții) din prima categorie și aproximativ în aceleași proporții mai puține răspunsuri (soluții) din categoria a III-a. De reținut este faptul că munca independentă de fixare și adîncire depusă de elevi în pregătirea lecțiilor acasă, deși aduce o îmbunătățire a datelor absolute (tabelul nr. 2), nu anulează deosebirile inițiale. Verificarea efectuată în lecția imediat următoare arată aproximativ aceleași diferențe între clasele experimentale și cele de control, fapt care confirmă ipoteza că modul diferit de predare creează deosebirile în rezultatele obținute.

Probele de control amintite au fost examinate și dintr-un alt punct de vedere: în ce măsură reușesc elevii să se desprindă de schema de la tablă sau din manual, fiind capabili să opereze cu noțiunile învățate în condiții diferite?

Concludente s-au dovedit, din acest punct de vedere, rezultatele probei de control care a urmat lecției despre pana de despicat. Problemele prezentate elevilor cereau o configurație a elementelor deosebită de schema din manual (sau de la lecție). În enunțul problemelor era vorba de o operație de așchiere, care impunea așezarea penei sub un unghi ascuțit.

Clasificînd lucrările după criteriul menționat mai sus, am desprins : soluții corecte din punct de vedere teoretic și practic, variante intermediare (parțial corecte) și soluții greșite, care repetă în mod mecanic schema din carte. În tabelul nr. 3 sînt redate procentual rezultatele clasificării probelor de control la două clase paralele. Un tablou analog regăsim și la celelalte clase urmărite de noi.

Tabelul 3

Distribuția elevilor în % clasa	Soluții corecte	Variante intermediare	Repetarea schemei din carte (greșeli)
Experimentală	77,5	17,5	5,0
De control	56,9	14,0	29,1

După cum reiese din datele procentuale din tabel, elevii din clasa experimentală (cu instruire în producție) se desprind mai ușor din schema de la tablă (din manual), reușind să-și imagineze mai corect fenomenul în condiții noi. În același timp, însă, o treime din elevii clasei de control

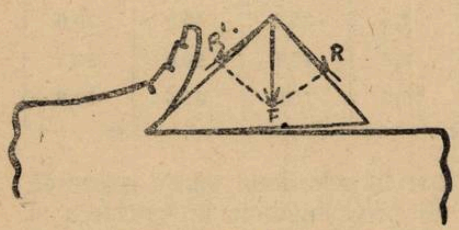


Fig. 2

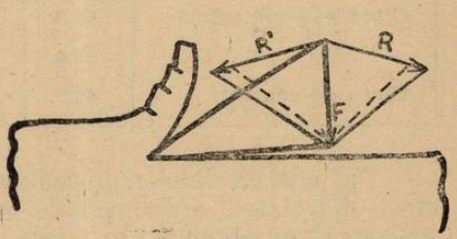


Fig. 3

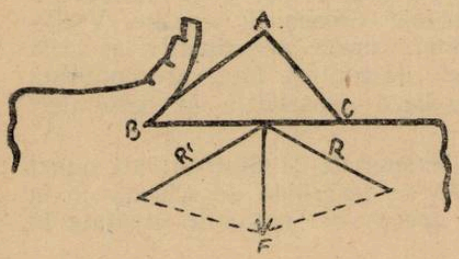


Fig. 4

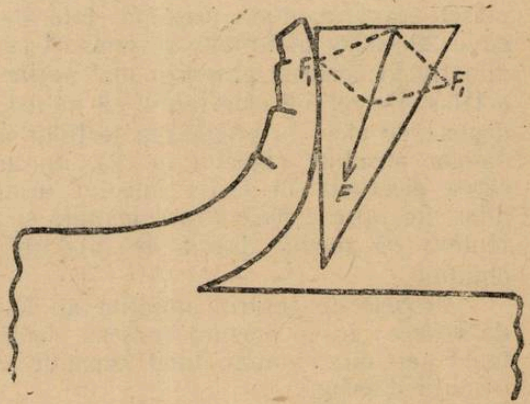


Fig. 5

nu reușesc să se desprindă de schema de la tablă și să-și imagineze o altă configurație a forțelor. Acest fapt se oglindește în mod evident în caracterul greșelilor făcute de acești elevi (fig. 2, 3, 4 și 5). Pentru comparație, în

fig. 6 este redată schema de la tablă folosită în cursul predării (identică cu cea din manual) și schița corectă întocmită de unul din elevi în rezolvarea problemei propuse (fig. 7). Din confruntarea lor rezultă că „soluțiile" găsite de elevii în cauză (32,1%) reproduc în mod mecanic configurația forțelor dată în schema de la tablă; ei nu pot ieși din triunghiul isoscel utilizat la predare.

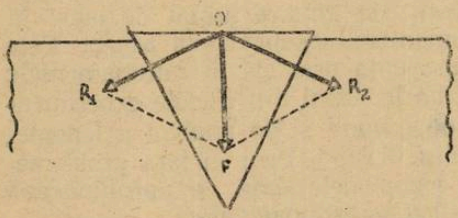


Fig. 6

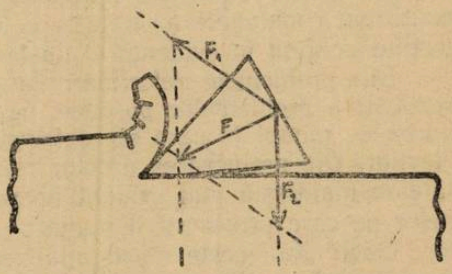


Fig. 7

Din toate aceste fapte reiese că formarea noțiunilor pe baza valorificării sistematice a experienței practice imprimă acestora mai multă precizie și temeinicie, pe de o parte, mai multă suplețe și mobilitate, pe de altă parte.

Care poate fi explicația acestor rezultate? Psihologul sovietic I. A. Samarin stabilește o corelație strînsă între îmbogățirea, sistematizarea cunoștințelor și mobilitatea lor. Mobilitatea, după cum observă Samarin, este „rezultatul diversității sistemelor asociative, rezultatul abstractizării și generalizării fenomenelor individuale, ceea ce asigură transferul larg al acestor cunoștințe în situații diferite" [1]. Așadar, este vorba de *diversitatea sistemelor asociative* în urma îmbogățirii experienței practice și de *abstractizarea și generalizarea* acestor date.

Specificul modului de predare aplicat în lecțiile experimentale constă în faptul că, pornind de la obiecte și procese tehnice, elevii sînt conduși să efectueze în mod independent procesul de abstractizare. Conform modului tradițional de predare practicat în clasele de control, elevilor li se prezintă aproape de la început modelul simplificat, stilizat (de exemplu, al pîrghiei), oferindu-le oarecum „abstracția încheiată" (N. A. Mencinskaia).

Procesul de abstractizare prezintă însă două laturi inseparabile: *desprinderea*, relevarea notelor și relațiilor esențiale și *abstragerea* de la notele și condițiile neesențiale. Prima latură a activității de abstractizare — desprinderea, relevarea unor elemente (note, relații) din celelalte elemente, constituie *latura pozitivă*, iar procesele ce caracterizează înregistrarea elementelor de care se face abstracție formează *latura negativă* a acestei activități (E. N. Kabanova-Meller).

[1] *I. A. Samarin:* Studierea sistematizării și mobilității asociațiilor în activitatea intelectuală a elevilor, în „Dokladî na soveșcianii po psihologhii", Izdatelstvo Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., Moskva, 1954, p. 25.

S-ar părea că notele și condițiile neesențiale n-au nici o influență asupra procesului de abstractizare, că ar rămîne în afara cîmpului conștiinței, parcă ar trece neînregistrate. În realitate, abstragerea de la notele neesențiale presupune o anumită înregistrare a acestora, fie ca fundal pe care se detașează notele esențiale, fie ca însușiri variabile ce ocupă un anumit loc în ierarhia însușirii obiectului.

Datele experimentale individuale obținute la sfîrșitul anului școlar au confirmat concluziile formulate pe baza probelor de control care au însoțit lecțiile, scoțînd în evidență și unele aspecte noi.

Din problemele referitoare la procesul de gîndire urmat de elevi în rezolvarea problemelor practice, ne oprim numai asupra unui aspect. Este vorba de modul în care se răsfrînge experiența practică în raționamentele elevilor. Din prelucrarea datelor rezultă că la elevii din clasele experimentale se manifestă mai evident un mod de gîndire și de analiză a fenomenelor pe care profesorii îl numesc „gîndire fizică". Puși în fața problemelor, elevii din aceste clase analizează fenomenele date, le aprofundează treptat pînă la aflarea relațiilor matematice corespunzătoare.

Elevii din clasele de control, după ce desprind în linii generale fenomenul, încearcă să aplice mai mult sau mai puțin selectiv formele învățate ; rezolvarea matematică trece înaintea analizei fenomenului fizic, elevul fiind mereu în căutarea unor formule pe care urmează doar să le aplice. Ajungînd la o relație matematică, acești elevi o „transformă" în mod rapid grație „mecanismului" algebric, stabilind alte relații al căror sens fizic nu mai reușesc să-l redea. Soluționarea problemei se reduce la rezolvarea ei matematică.

La elevii din clasele experimentale, rezolvarea matematică nu se rupe de analiza fenomenului ; calculele servesc doar la verificarea succesivă a unor ipoteze.

Desigur, deosebirile arătate nu marchează diferențe calitative exagerate între clasele experimentale și cele de control. Este vorba mai degrabă de deosebiri de grad.

O mențiune este, de asemenea, necesară. Avantajul instruirii în producție nu rezultă de la sine, din simplul fapt că elevii urmează un program de activități practice, ci și din valorificarea experienței practice în cadrul lecțiilor, adică din generalizarea ei teoretică.

De exemplu, în fața elevului se pune sarcina de a găsi o indicație practică referitoare la variația apăsării exercitate la cele două extremități ale pilei în timpul cursei active, pentru a obține o suprafață plană. Elevul ajunge la formularea necesară numai după ce încadrează sub aspect teoretic situația practică : „...Aici se aplică principiul pîrghiei sau mai general... principiul egalității momentelor..." și apoi enunță în mod corect regula respectivă. Nici unul din subiecții cercetați nu a ajuns la formularea necesară, rămînînd exclusiv la datele experienței practice.

Rezultate similare cu cele expuse de noi mai sus a obținut *N. N. Țveitova*[1] în predarea fizicii la clasele a VI-a, a VIII-a și a IX-a. Cercetările

[1] *N. N. Țveitova :* O formirovanii u uciașcihsea umenii primenenia na praktike znaniia po fizike, Dokladi Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., nr. 3/1959, p. 17—20.

experimentale întreprinse de autoare au dus la concluzia că elevii aplică mai ușor în practică acele noțiuni și legi fizice care se introduc pe baza examinării prealabile a unui șir de obiecte și fenomene tehnice din realitatea practică. Temele predate în acest mod au fost: „Mașini simple" (la clasele VI—VIII) și „Căldura și lucrul mecanic" (la clasa a IX-a). Rezultatele lecțiilor experimentale au fost verificate în cadrul unor vizite făcute la secția mecanică a unei fabrici. Modul de predare menționat se poate extinde și la alte teme, fără să fie construit însă pe legături artificiale, forțate între experiența practică și noțiunile teoretice.

★

Fenomenele și legile științelor naturii nu se aplică în mod izolat în activitatea practică. Orice obiect sau proces tehnic reprezintă în fond aplicarea complexă a diferitelor fenomene și legi din științele naturii (fizică, chimie, științe naturale, matematică etc.), la care se adaugă anumite cerințe suplimentare, mai ales de ordin economic (randament, eficiență etc.).

Plecînd de la această observație, putem considera că lecțiile recapitulative cu caracter de sinteză oferă un cadru foarte potrivit pentru realizarea unor legături trainice între cunoștințele teoretice și procesul de instruire în producție a elevilor.

In cele ce urmează prezentăm pe scurt ciclul de lecții recapitulative care sistematizează cunoștințele de mecanică (clasa a VIII-a), pe baza unei mașini-unelte, strungul.

Stabilind felurile mișcărilor studiate la fizică în cursul anului, prima lecție desprinde din clasificarea făcută *mișcarea de translație* (rectilinie și uniformă) și cea de *rotație* (uniformă), pe care le analizează în mod comparativ. Pe tablă sînt fixate în două coloane mărimile mecanice ce caracterizează aceste mișcări, precum și relațiile stabilite la curs, scoțîndu-se în evidență analogiile dintre ele. O atenție deosebită solicită — în cazul mișcării de rotație — noțiunile de viteză liniară (periferică) și de viteză unghiulară, fiind necesar să se insiste, pe baza unor desene judicios întocmite, asupra relației care există între acestea.

Scopul acestei lecții rămîne în esență acela de fixare și sistematizare a cunoștințelor, fără să se dezvăluie încă finalitatea practică a acestei recapitulări.

Urmează o sumară familiarizare a elevilor cu strungul, menită să asigure fondul minim de reprezentări și cunoștințe despre părțile principale și modul de funcționare a acestei mașini-unelte. Elevii vor regăsi felurile mișcărilor studiate și vor desprinde din prezentarea făcută [1] linia cinematică a strungului, precum și interacțiunile principale care au loc în cursul prelucrării unei piese (îndeosebi procesul așchierii). Atenția lor va fi orientată asupra fenomenelor fizice principale (transmiterea și trans-

[1] Intreaga prezentare se poate încadra în 30 de minute, cunoscînd faptul că elevii au o imagine sumară a strungului din activitatea practică anterioară.

formarea mişcării, fenomenul frecării, transmiterea forţei, transformări de energie etc.), evitîndu-se materialul descriptiv care încarcă doar memoria.

În clasă, recapitularea se sprijină în continuare mai mult pe schema cinematică simplificată a strungului [1] (fig. 8), în care elevul regăseşte părţile şi interacţiunile principale întîlnite cu ocazia examinării lui concrete. Firește, analiza nu poate rămîne doar la determinarea calitativă a fenomenelor fizice întîlnite.

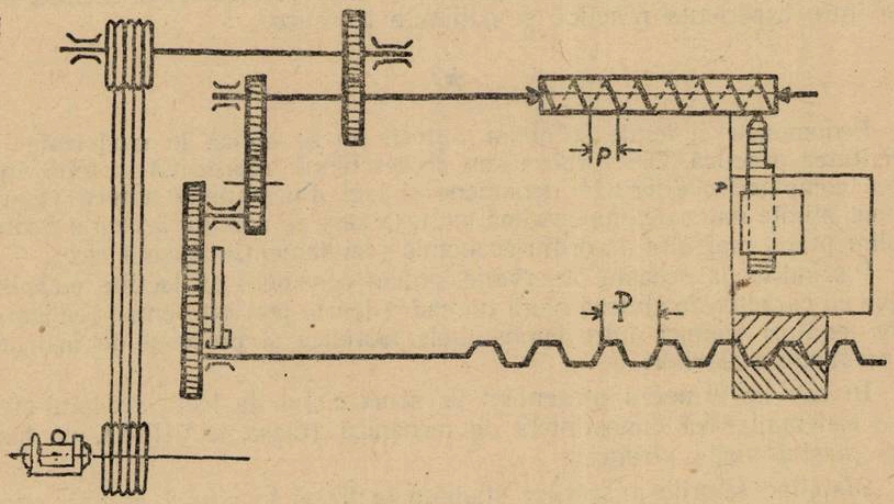


Fig. 8

Pentru studiu desprindem un lanţ cinematic simplu, care să cuprindă însă variaţiile principale ce intervin pe parcursul unei linii cinematice: transmiterea pe acelaşi ax şi pe axe diferite. Această schemă simplă ne apare doar repetată, multiplicată în alcătuirea strungului real, ceea ce menţine în esenţă acelaşi principiu. Nu va fi lăsată în afara discuţiei ramificarea lanţului cinematic spre şurubul conducător.

Într-un desen mai amplu pe tablă, redăm în vedere laterală lanţul cinematic de la şaiba motoare la axul secundar şi de la acesta din urmă — prin două roţi angrenate — la axul principal pe care se află şi piesa de prelucrat, notînd totodată vitezele periferice, vitezele unghiulare, razele etc. Pe baza egalităţilor reamintite în lecţia anterioară se scriu relaţiile necesare, ajungîndu-se la formula care determină numărul de turaţii ale piesei:

$$n = n_1 \frac{Z_1}{Z_2} \cdot \frac{Z_3}{Z_4}.$$

O atenţie specială se acordă cazului în care de pe axul principal se colectează viteze periferice diferite; în cele din urmă se ajunge la şurubul conducător.

Discuţia purtată prezintă pe scurt următorul conţinut:

— Ce am urmărit pînă aici? (Transmiterea mişcării de la motor la piesa de prelucrat prin diferite mecanisme.)

— Ce fel de mecanisme am întîlnit? (Curele de transmisie şi roţi dinţate.)

— Pe ce fenomen se bazează aceasta? (Pe fenomenul frecării.)

[1] *V. Barbu:* Cartea strungarului, Ed. tehnică, Bucureşti, 1960, p. 213.

Transmiterea celor două viteze de-a lungul mecanismelor strungului se rezumă într-o schemă (fig. 9).

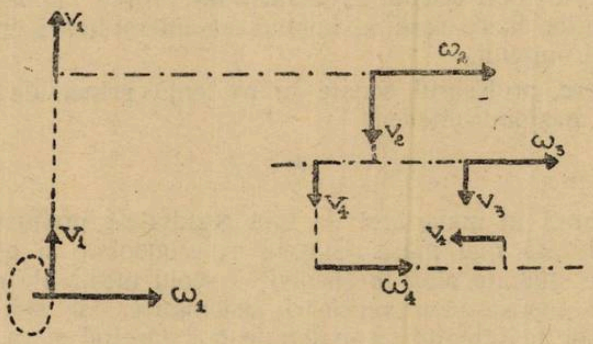


Fig. 9

Lecția următoare schițează *dinamica strungului*, reluîndu-se cu acest prilej cunoștințele respective din cursul de fizică însușite în cursul anului.

Pentru a imprima o anumită ordine internă în actualizarea cunoștințelor, profesorul inițiază o scurtă conversație cu privire la destinația strungului. Pe baza acesteia se ajunge la formula:

$$P = F.V. \quad \text{sau} \quad P = F.\omega R.$$

Cum în lecția anterioară s-a analizat transmiterea vitezei, urmează să se studieze în continuare celălalt factor din formulă, anume *forța* în drumul ei de la motor pînă la piesă.

Subliniind prelucrarea prin așchiere a metalelor, în analiza strungului intervin și alte elemente. Alături de viteza unghiulară (respectiv periferică) intervine un element nou: învingerea forței de coeziune moleculară a materialului de prelucrat prin forța de așchiere. Produsul dintre forța de așchiere și viteza periferică reprezintă tocmai puterea necesară pentru executarea operației de prelucrare.

Pe baza desenului întocmit pentru studiul transmiterii mișcării se urmărește de data aceasta transmiterea forței, servindu-ne de legea momentelor. (Se face abstracție de frecarea dăunătoare.) Egalitățile cunoscute de la momente și de la transmiterea mișcărilor conduc la relația finală: $FR\omega = FaR_5\omega_3$, în care F este forța dezvoltată de motor, R — raza axului motorului, ω_1 — viteza unghiulară a axului motorului, Fa — forța de așchiere, R_5 — raza cilindrului de prelucrat, iar ω_3 este viteza lui unghiulară.

Această formulă poate fi transcrisă:

$$F.V. = FaV_3$$

ceea ce înseamnă că puterea dezvoltată de motor este egală cu puterea consumată la piesă, dacă se face abstracție de frecarea dăunătoare (legea conservării lucrului mecanic).

Printr-o schemă analogă cu aceea care redă transmiterea vitezei (vezi fig. 9), se poate figura linia energetică la strung.

În analiza efectuată, s-a făcut abstracție, rînd pe rînd, de anumite aspecte. Din imaginea globală, dată la început în percepție, s-a desprins treptat transmiterea mișcării (vitezei), apoi transmiterea lucrului meca-

nic, făcîndu-se abstracție de frecarea dăunătoare, iar în final urmează să considerăm și acest din urmă element, discuția purtîndu-ne spre noțiunea de randament. În felul acesta, se reconstituie mintal tabloul real al fenomenelor și legilor fizice care se îmbină, se intersectează în alcătuirea și funcționarea strungului.

În încheiere, profesorul scoate în evidență principiile comune, care stau la baza mașinilor-unelte [1].

★

Am prezentat în materialul de față rezultatele preliminare ale unor cercetări de durată mai mare. Clasele experimentale și cele de control urmează să fie studiate pînă la absolvirea școlii medii. Pe parcurs, datele inițiale vor fi supuse unei verificări sistematice, iar soluțiile didactice abia schițate vor fi întregite cu materiale noi, lărgind sfera investigațiilor și la alte teme din fizică, precum și la alte discipline școlare. Predarea fizicii însă poate fi considerată reprezentativă, atunci cînd ne referim la aplicarea cunoștințelor teoretice în activitățile practice ale elevilor. Complexitatea problemei ne obligă să abordăm mai întîi aspecte, laturi separate ale procesului, înainte de a se încerca o sinteză mai amplă, care să înglobeze toate datele practicii școlare.

СВЯЗЬ МЕЖДУ ТЕОРЕТИЧЕСКИМИ ЗНАНИЯМИ И ПРАКТИЧЕСКИМИ ЗАНЯТИЯМИ

(Резюме)

Настоящий очерк содержит результаты опытных уроков, основанные на практическом опыте учеников, полученном ими в производственном обучении. Были выделены некоторые темы по физике („Простые машины" в VIII-ом классе) и („Свойства твёрдых тел" в IX-ом классе), которые были даны, учитывая полученный опыт учащихся в слесарном деле (в мастерской) и в отдельных специальностях, связанных с станкостроительством. Для сравнения были представлены контрольные классы с обыкновенной программой для практических работ.

Проверка результатов проводилась посредством контрольных проб по единой системе оценки. Полученные данные показали высокий уровень в усвоении и применении данных в опытных классах (с производственным обучением), которые, по сравнении с контрольными классами, получили на 20—30% лучшие результаты.

Ученики этих классов легче привыкают к схеме у доски (или из учебника) и могут себе правильно представить физические явления в новых, изменённых условиях.

В последней части очерка помещена группа уроков по повторению, которые систематизируют знания по механике (в VIII-ом классе) на основании токарного станка.

На опыте уточняется содержание и методика этой системы уроков.

---

[1] Practic, acest sistem de lecții poate fi redus la trei ore de curs, la care se adaugă 1/2 oră în atelier.

LE RAPPORT ENTRE LES CONNAISSANCES THÉORIQUES ET LES ACTIVITÉS PRATIQUES DES ÉLÈVES

(Résumé)

Cette étude présente les résultats d'une leçon expérimentale basée sur l'expérience pratique acquise par les élèves dans le processus de l'instruction dans le domaine de la production. On a choisi quelques sujets tirés de la Physique („Machines simples" en VIII-e et „Propriétés des corps solides" en IX-e), leçons qui ont été données partant de l'expérience acquise par les élèves dans le domaine de la serrurerie et de certaines spécialités jointes aux machines-outils. Pour pouvoir faire une juste comparaison on a fixé des classes de contrôle ayant le programme ordinaire d'activités pratiques.

La vérification des résultats a été faite par des épreuves de contrôle, clasifiées selon un système unitaire d'appréciation. Les données obtenues indiquent un niveau supérieur dans l'assimilation et l'application des notions dans les classes expérimentales (ayant l'instruction dans le domaine de la production) qui ont en des résultats meilleurs dans une proportion de 20—30% par rapport aux classes de contrôle. Les élèves de ces classes se détachent plus facilement des schémas du tableau noir (ou du manuel), et réussissent à imaginer correctement les phénomènes physiques dans de nouvelles conditions modifiées.

Dans sa partie finale, l'étude présente un groupe de leçons récapitulatives qui réduisent en système les connaissances de mécanique (en VIII-e) ayant pour base une machine-outil : le tour.

Grâce à l'expérience acquise, on précise la teneur et la méthodologie de ce système de leçons.

INSTRUIREA PRACTICĂ ÎN PRODUCȚIE LA SPECIALITATEA MECANICĂ - AUTO

MIHAI GHIVIRIGĂ și *GHEORGHE ENE*
cercetători la Institutul de științe pedagogice

I. PROBLEMATICA ȘI METODICA CERCETARII

Procesul de instruire în producție are particularități specifice de organizare și metodică, în raport cu instruirea practică în sălile de lucrări practice. Cele mai multe se datoresc faptului că în producție instruirea practică a elevilor este adaptată la sarcinile procesului de producție din întreprindere. Adaptarea se referă la metodica lecției și la sistemul de organizare a instruirii elevilor, și nu la conținutul învățământului, care este stabilit prin documentele școlare și este obligatoriu pentru școli.

Specificul instruirii în producție generează probleme noi pentru practica didactică și pentru teoria pedagogică. Întrebările principale care își așteaptă răspunsul se referă la : metodele și procedeele de îndrumare, control și evidență a instruirii teoretice și practice a elevilor în producție ; specificul metodelor de învățământ și tipurile de lecții în cadrul instruirii în producție ; modul de realizare a legăturii între cunoștințele de cultură generală, cunoștințele tehnologice și practica elevilor ; volumul de cunoștințe tehnologice și de deprinderi practice care poate fi însușit în timpul prevăzut de planul de învățământ și nivelul de pregătire politehnică și practică la care pot ajunge elevii. Evident, enumerarea aceasta sumară este doar exemplificativă.

În cercetarea începută în anul școlar 1960—1961 (și care va continua în următorii doi ani școlari) la Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" din București, ne-am propus să căutăm rezolvarea — măcar parțială — a cîtorva din problemele organizatorice, metodice și de conținut, ridicate de instruirea în producție. În prima etapă, obiectivul principal a fost cercetarea unor probleme organizatorice și metodice, pentru a putea contura un sistem general de instruire practică în producție care ține seama de realitățile școlii și ale producției noastre. N-au fost neglijate însă nici unele probleme de conținut.

Cercetarea a fost organizată la trei clase a IX-a mixte și la trei specialități de practică : mașini-unelte, mecanică-auto și electrotehnică (mai precis, mașini și instalații

electrice). Fiecare clasă a fost repartizată la cîte o specialitate aparte: clasa a IX-a A — mașini-unelte; clasa a IX-a B — mecanică-auto; clasa a IX-a C — electrotehnică.

Planul de învățămînt aplicat a fost același ca la celelalte școli cu instruire în producție, prevăzîndu-se 4 ore de practică: două ore pe săptămînă de tehnologie și două de desen liniar și tehnic. Programele pentru practică și tehnologie au fost elaborate de noi și aplicate în mod experimental.

Elevii au făcut instruirea practică la Uzinele „Grivița Roșie" (specialitățile mașini-unelte și electrotehnică), la Întreprinderea de reparații auto nr. 17 și la Întreprinderea „P.T.T.R. Clăbucet" (mecanica-auto), sub conducerea profesorilor de lucrări practice și a muncitorilor.

La practică nu s-a făcut nici o diferențiere între băieți și fete. Elevii au fost repartizați pe lîngă muncitori — individual sau în grupe mici — executînd, în măsura în care a fost posibil, lucrări din planul de producție al întreprinderilor care corespundeau temelor din programele noastre.

Ca *metode de cercetare* au fost folosite observația sistematică, convorbirile și anchetele. S-au organizat și cîteva experimente pedagogice (la specialitatea mecanică-auto), pentru cercetarea unor probleme mai complexe: verificarea comparativă a două sisteme de organizare a instruirii practice în producție; folosirea îndrumărilor scrise la locul de muncă și valoarea lor pentru pregătirea practică și tehnologică; corelația între instruirea practică și tehnologie (problema concordanței în timp între aceste două discipline), căutînd să răspundem la întrebarea: în ce condiții organizatorice și metodice este posibil ca practica să preceadă predarea cursului de tehnologie, fără să se influențeze negativ pregătirea elevilor? La toate specialitățile, la instruirea practică s-au ținut și lecții experimentale — de către cercetători sau numai sub îndrumarea cercetătorilor — în care s-au aplicat măsuri experimentale referitoare la formele de instructaj, controlul cunoștințelor și deprinderilor de muncă, folosirea demonstrației etc.

S-au studiat, de asemenea, obiectele lucrate de elevi — în special cu ocazia probelor practice de control — urmărindu-se gradul formării deprinderilor de muncă.

În sfîrșit, studierea documentelor școlare ne-a ajutat să controlăm observațiile noastre în legătură cu nivelul la obiectele de cultură generală și nivelul de pregătire practică.

Cu ocazia sondajelor făcute la unele școli cu instruire practică din țară (Brașov, Craiova, Baia-Mare, Cluj ș.a.), am verificat anumite concluzii parțiale formulate pe baza experienței noastre de la Școala nr. 4 „Aurel Vlaicu".

În articolul de față vom prezenta rezultatele parțiale ale cercetării organizate la clasa a IX-a B, la mecanica-auto [1].

* * *

Urmărind elaborarea unui sistem complet de instruire practică în producție, am cercetat, în măsuri diferite, principalele probleme teoretice, organizatorice și metodice pe care le pune instruirea elevilor în întreprinderi. Dintre acestea, o atenție specială am acordat pînă acum următoarelor probleme: *a)* sistemele de instruire practică în întreprinderile de reparații-auto (pentru a stabili modalitățile de desfășurare a practicii în fiecare din ele); *b)* stabilirea corelației între practica elevilor în producție și predarea cursului de tehnologie; *c)* parcurgerea integrală a programei de practică, prin organizarea rotației elevilor la locurile de muncă; *d)* trans-

[1] Precizăm că articolul de față, împreună cu articolul: „Cîteva probleme de organizare și metodică a instruirii practice în producție la specialitatea mașini-unelte" de Emilia Constantinescu, Valeriu Maxim și Emil Botez publicat în numărul de față și articolul „Unele probleme privind instrucția în producție a elevilor în domeniul electrotehnicii" de Valeriu Rusescu și Sora Nicolae, care va fi publicat într-un număr viitor al revistei noastre, constituie o unitate, prezentînd diferite aspecte ale aceleiași cercetări. Tematica, condițiile cercetării și metodica de cercetare au fost comune la cele trei specialități de practică. Cercetarea s-a efectuat sub conducerea științifică a conf. univ. A. Chircev.

miterea cunoștințelor de către profesor, în timpul practicii în producție (diferite forme de instructaj) ; *e)* verificarea, evidența și aprecierea activității elevilor.

La instruirea practică, clasa a IX-a B a fost împărțită în două grupe omogene, aplicîndu-se două sisteme diferite de practică, corespunzătoare sistemelor de muncă din întreprinderi : o grupă (grupa experimentală) a făcut instrucția practică la Întreprinderea de reparații-auto nr. 17, unde se execută *reparații capitale* (aici am folosit sistemul de instruire practică *pe agregate*, în brigăzi specializate) ; a doua grupă (grupa de control) a lucrat la întreprinderea „P.T.T.R. Clăbucet" unde se fac *reparații curente* și de întreținere, efectuate de brigăzi complexe.

Elevii au fost repartizați în brigăzile muncitorilor, în grupe mici (2—4 elevi), în așa fel încît să nu fie mai mult de un elev la un muncitor. Astfel, deși lucrau în brigăzi, elevii erau instruiți individual de muncitori. Măsura aceasta ni s-a părut necesară pentru a le da muncitorilor posibilitatea să-i instruiască efectiv pe elevi, fără să se supraaglomereze.

Scopul principal al practicii elevilor în clasa a IX-a fiind cunoașterea tuturor elementelor automobilului și a modului lor de amplasare și funcționare, accentul s-a pus pe însușirea cunoștințelor necesare în procesul practicii. În privința formării deprinderilor, programa de practică pentru această clasă prevede doar operații de demontare, reparare și montare sub îndrumarea și cu ajutorul muncitorului, ceea ce presupune o participare relativ redusă a elevului la munca efectivă. În general, elevii execută numai lucrări de categorii inferioare (a II-a și a III-a). De aceea, poate fi vorba doar de un stadiu inițial de formare a deprinderilor. Procesul de formare a deprinderilor practice continuă, în etape progresive, în clasele X—XI, cînd accentul se pune din ce în ce mai mult pe practica efectivă a elevilor.

Principiile generale după care ne-am condus la organizarea practicii elevilor în ambele sisteme de instrucție practică au fost : respectarea planului de producție, adaptînd procesul de instrucție practică la condițiile de lucru din întreprindere ; obligativitatea parcurgerii tuturor temelor din programa de practică ; prin practica efectivă sau observativă ; completarea pregătirii practice și politehnice a elevilor printr-o perioadă de practică continuă la sfîrșitul anului școlar, în diferitele secții ale întreprinderii.

II. PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA MATERIALULUI

1. Cele două sisteme de instruire practică

Cele două sisteme de instruire practică experimentate de noi sînt determinate de specificul organizării muncii în întreprinderile de reparații-auto unde se lucrează pe *agregate* (la reparații capitale) sau pe *brigăzi complexe* (la reparațiile curente și de întreținere).

Ne-am propus să cercetăm ambele sisteme — instruirea practică pe agregate, la grupa I, și instruirea practică în cadrul reparațiilor curente, la grupa a II-a — deoarece aceste sisteme de lucru sînt aproximativ egal răspîndite în întreprinderile în care lucrează școlile.

Scopul urmărit de noi a fost să găsim modul prin care se poate organiza mai bine instrucția practică în fiecare din cele două sisteme. Pe lîngă aceasta, am cercetat comparativ și valoarea metodică a celor

două sisteme, plecînd de la ipoteza că sistemul instrucției pe agregate este preferabil, întrucît permite o instruire practică mai sistematică.

Cum a fost organizată instruirea practică în cadrul celor două sisteme (la cele două grupe) ?

a. *În sistemul lucrului pe agregate,* elevii au fost repartizați în brigăzile specializate de muncitori calificați. La un agregat sau complex mecanic, unde lucrează o brigadă specializată, au fost atașați 2—4 elevi, fiecare fiind repartizat pe lîngă un muncitor.

Prin *rotație,* elevii au făcut practică la toate agregatele (adică în cele opt sectoare ale atelierului de montaj), într-un număr de 2—6 zile de practică a 4 ore, proporțional cu complexitatea agregatului și cu numărul de ore prevăzut de programă. În felul acesta, elevii au avut posibilitatea să cunoască succesiv toate elementele automobilului, modul lor de amplasare și de funcționare, realizîndu-se în întregime programa de practică.

Procedeul rotației elevilor, frecvent folosit în învățămîntul profesional, a putut fi aplicat perfect în condițiile Întreprinderii de reparații-auto nr. 17, în care există locuri specializate de muncă.

În sistemul aplicat de noi, rotația s-a făcut pe baza unui *grafic* [1], alcătuit cu minuțiozitate încă de la începutul cursurilor — pentru întregul an școlar — care prevedea locurile de muncă, numărul zilelor de practică la un agregat și datele cînd urmau să facă practica elevii. Acest grafic a avut o triplă funcție : repartizarea elevilor la diferite locuri de muncă prin rotație, planificarea temelor de practică și evidența muncii elevilor.

Graficul a fost însoțit de *planificarea trimestrială* a activității profesorului, în care se menționează datele cînd trebuie schimbați elevii de la un agregat la altul — și deci trebuie verificate cunoștințele și deprinderile practice ale elevilor — și datele cînd se va face instructajul introductiv la noile agregate [2].

Rotația a fost impusă de necesitatea de a se parcurge în întregime programa de practică, pentru a-i familiariza pe elevi cu toate elementele automobilului.

Neputîndu-se realiza o perfectă sincronizare între rotația tuturor elevilor la diferite agregate și temele predate la tehnologie, a fost necesară organizarea unui *instructaj introductiv* mai amplu la locurile de muncă, pentru ca practica elevilor să se fundamenteze pe un minimum de cunoștințe tehnologice. La aceasta se adăuga demonstrarea agregatelor la locurile de muncă după fiecare lecție de tehnologie predată în școală (asupra instructajului și demonstrației vom reveni în cele ce urmează).

Ca să ușurăm cunoașterea agregatelor și operațiilor de muncă de către elevi, stimulîndu-le activitatea independentă, ca și pentru a simplifica în parte activitatea profesorului de lucrări practice, am elaborat *fișe de îndrumare* pentru fiecare agregat, fixînd locurile de muncă. Fișele indică sculele și materialele folosite la un anumit loc de muncă, operațiile care se execută și la care pot fi antrenați elevii, precum și un

[1] v. Anexa 1.

[2] Cercetarea a fost mult ușurată de faptul că instruirea practică în producție, ca și cursul de tehnologie, au fost predate de unul din autorii acestui articol (ing. Gh. Ene).

chestionar cu întrebări de control. Elevii au sarcina să caute răspunsul la aceste întrebări în timpul practicii.

Tot pentru a înlesni procesul de cunoaștere a structurii agregatelor, prin formarea unor reprezentări clare, am introdus și *planșele murale*, care prezintă desenele agregatelor.

Evidența muncii elevilor s-a ținut cu ajutorul graficului de rotație (care arată la ce locuri de muncă au lucrat elevii) și al *fișei de lucru* [1]. În absența unui caiet tip de practică, cu o rubricație adecvată practicii în producție, am folosit aceste fișe de lucru, în care se înregistrează activitatea elevilor la un agregat: lucrarea executată, sculele și materialele folosite, ordinea operațiilor de demontare și montare, schema agregatului etc. Elevii completează o asemenea fișă la fiecare agregat (loc de muncă), folosindu-se de explicațiile profesorului și ale muncitorului, de fișa de îndrumare, de planșele murale și, bineînțeles, de observațiile proprii făcute în timpul lucrului. Toate explicațiile sînt trecute pe pagina a doua a fișei, prima pagină fiind ocupată de rubricile speciale.

Fișa de lucru a constituit și un mod de a stabili legătura între desenul tehnic și practica elevilor, un mijloc de apropiere a elevilor de documentația tehnică folosită în întreprindere. Profesorul de lucrări practice i-a obișnuit pe elevi să execute schițe după piese și scheme după agregate, aplicînd semnele convenționale și de calitate. Printre sarcinile practicii la fiecare agregat era și aceea de a se executa schița unei piese indicate de profesor. În felul acesta, profesorul a avut posibilitatea să aplice în practică cele învățate de elevi la desenul tehnic, să le consolideze cunoștințele și să le formeze deprinderi grafice. Totodată, lucrînd individual cu elevii, a putut insista mai mult la elevii slab pregătiți la desen.

Fișele sînt păstrate de elevi într-un dosar special, care constituie caietul lor de practică. Periodic (aproximativ o dată la două zile de practică), profesorul controlează, corectează și notează fișele de lucru.

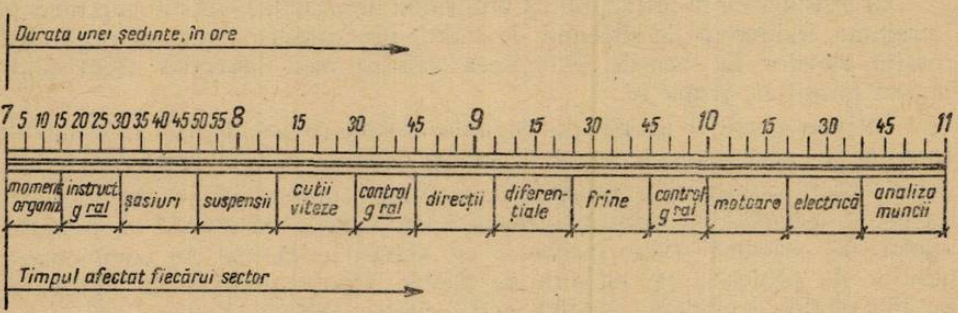
În mod obișnuit, *controlul* și *aprecierea* pregătirii elevilor s-a făcut cu ocazia schimbării acestora de la un agregat la altul (cu alte cuvinte, la sfîrșitul unei teme din programa de practică). În ultima zi de practică la un agregat, profesorul examina elevii în legătură cu cunoștințele acumulate și cu munca efectivă executată. Ținînd seama de scopul predominant instructiv al practicii din această clasă, la examinare se insista mai mult asupra cunoștințelor elevilor care sînt necesare în muncă.

Pregătirea practică a elevilor s-a apreciat în special pe baza observațiilor curente ale profesorului în legătură cu participarea elevului la munca efectivă, alături de muncitori. S-a ținut seama și de aprecierea muncitorilor asupra activității elevilor. În trimestrele II și III s-au dat însă și probe practice de control, constînd din demontarea unei părți dintr-un agregat, cu denumirea elementelor respective și indicarea modului de funcționare a acestora.

[1] v. Anexa 2.

La *notarea* elevilor s-a ținut seama de următorii factori: *a)* nivelul de cunoștințe în legătură cu agregatul respectiv; *b)* comportarea la practică (gradul de formare a deprinderilor la lucrările de demontaj-montaj, măsura participării la muncă alături de muncitori, disciplina în muncă); *c)* modul în care se completează fișa de lucru. Pentru fiecare din acești factori, profesorul dă cîte o notă, pe care o comunică elevilor. În catalog se trece numai media celor trei note. Aprecierea multilaterală a activității elevilor stimulează atît însușirea cunoștințelor cît și participarea efectivă și disciplina în muncă. Primind cîte o notă la fiecare agregat, elevii erau notați de aproximativ trei ori pe un trimestru în cadrul controlului curent.

Într-o zi de practică în producție, profesorul trebuie să îndrumeze și să controleze munca elevilor răspîndiți la locuri diferite de muncă. Aceasta nu se poate face la întîmplare. Pentru a-l ajuta pe profesor, am alcătuit un ghid — sub forma unui *grafic de activitate zilnică* — care indică profesorului modul de repartizare a timpului pentru îndrumarea și controlul elevilor la diferitele locuri de muncă.



Graficul acesta nu este un „șablon" obligatoriu, ci un indicator general pentru repartizarea timpului profesorului, care se aplică în funcție de condițiile concrete ale lecției. Aceasta înseamnă că la unele agregate profesorul va zăbovi mai mult, dînd explicații, iar la altele mai puțin (acolo unde s-a făcut un instructaj mai amplu într-una din zilele precedente de practică).

b. *În sistemul reparațiilor curente,* instruirea practică se face în cadrul unor reparații mai mici, care nu pot fi prevăzute și planificate dinainte de profesor. Majoritatea reparațiilor sînt executate fără ca mașinile să fie demontate complet (se lucrează „pe mașină"). Există doar două locuri (sectoare) specializate de muncă — motoare și instalația electrică — la care se poate face o rotație sistematică. La celelalte locuri de muncă, se fac lucrări complexe pentru revizia și întreținerea celorlalte mecanisme și agregate. Nu este posibil să se lucreze sistematic la fiecare agregat în parte, ci diferitele elemente ale automobilului sînt studiate în măsura în care trebuie reparate la anumite mașini. Conținutul practicii elevilor este determinat de planul de muncă al atelierelor, care variază de la o săptămînă la alta, în funcție de comenzile primite. De aceea, și

organizarea instrucției practice este mai dificilă, profesorul fiind nevoit să-și adapteze continuu planificarea și repartizarea elevilor la locurile de muncă.

Rotația elevilor din grupa a II-a s-a realizat parțial, elevii trecînd succesiv prin cele două sectoare specializate de muncă. În rest, elevii au lucrat în brigăzile complexe ale muncitorilor (2—3 elevi la o brigadă, atașîndu-se fiecare elev pe lîngă cîte un muncitor) și au studiat celelalte părți ale automobilului în măsuri diferite.

După o perioadă oarecare de observație, în prima parte a anului școlar 1960—1961, ne-am dat seama că acest sistem implică multe riscuri în privința rezultatelor instrucției practice, dacă nu se organizează minuțios munca elevilor. Principalul risc este parcurgerea incompletă a programei de practică și, în consecință, o pregătire unilaterală.

Pentru îmbunătățirea acestui sistem de instrucție practică, am introdus, în a doua jumătate a anului școlar, unele măsuri experimentate de noi în sistemul lucrului pe agregate (grupa I).

a) Plecînd de la principiul că programa de practică trebuie parcursă în întregime, indiferent de sistemul de lucru din întreprindere, am organizat rotația elevilor la locurile de muncă într-un mod oarecum asemănător cu cel folosit la grupa I.

Întrucît graficul de rotație cu date calendaristice, folosit în sistemul lucrului pe agregate, nu poate fi aplicat aici — nefiind posibilă planificarea exactă a lucrărilor practice pe o durată mai mare — am introdus un grafic asemănător, care precizează doar locurile de muncă și numărul zilelor de practică (sub forma unor cercuri). Datele se completează ulterior de profesor, pe măsură ce elevii execută practica la agregate. Se ține astfel o evidență precisă a activității elevilor, pe baza căreia se organizează rotația la diferitele locuri de muncă.

De obicei, elevii nu au continuitate în practică la un agregat, adică la o temă oarecare. Însoțind brigada complexă de muncitori în care sînt incluși, elevii fac de multe ori lucrări diferite de la o zi de practică la alta. De exemplu, o echipă de 2—3 elevi lucrează într-o zi — în cadrul brigăzii muncitorilor — la cutii de viteze, în altă zi, la articulații, într-o a treia zi, la puntea din față, ca în a patra zi să lucreze din nou la cutii de viteze etc. Profesorul notează pe grafic (cu date) fiecare ședință efectuată la un loc de muncă, observînd ca elevii să execute pînă la sfîrșitul anului numărul de ședințe programat pentru toate temele practice.

Totuși, dacă elevii fac practica tot anul în aceeași brigadă de muncitori, este posibil ca să nu ajungă să lucreze la toate agregatele automobilului sau să execute un număr mai mic de ședințe la unele agregate. De aceea, în trimestrul al III-lea, am scos o parte din elevi din brigăzile în care lucraseră pînă atunci, repartizîndu-i zilnic în alte brigăzi, la agregate la care n-au făcut practică, pentru a se completa numărul de ore cerut de programă la fiecare temă. Corectivul acesta era obligatoriu în sistemul aplicat de noi.

b) Instructajul introductiv la locul de muncă, reactualizarea cunoștințelor prin demonstrarea agregatului predat la ultima oră de tehnologie, controlul pregătirii elevilor și notarea s-au făcut aproximativ în aceeași formă ca la grupa I (cu diferența că aici reactualizarea s-a făcut cu întreaga grupă, fiind mai puțin zgomot ca la I.R.A. nr. 17, la sfîrșitul zilei de practică). Nu s-au folosit la această grupă fișele de îndrumare și planșele murale.

* * *

Rezultatele obținute de cele două grupe — exprimate în mediile trimestriale și anuale la tehnologie și practică — arată o oarecare diferență de nivel în favoarea grupei care a lucrat „pe agregate" (vezi tabelul nr. 1), ceea ce confirmă ipoteza noastră inițială (după care sistemul instruirii pe agregate este preferabil în comparație cu sistemul reparațiilor curente, întrucît permite o instruire practică mai sistematică).

Tabelul nr. 1

Grupa	Media anuală la tehnologie	Media anuală la practică	Media generală tehnologie-practică
Grupa I (lucrul pe agregate)	8,18	9,10	8,64
Grupa a II-a (sistemul reparațiilor curente)	7,79	8,29	8,04

Diferența este mai evidentă la pregătirea practică decît la tehnologie și de aceea s-ar putea presupune că elevii din grupa I sînt într-un stadiu mai avansat de formare a deprinderilor de muncă. Lucrul este explicabil, deoarece în sistemul de instruire pe agregate elevii au posibilitatea să lucreze mai mult efectiv, ceea ce influențează pozitiv însușirea cunoștințelor practice și formarea deprinderilor de muncă.

Pentru o verificare suplimentară, la începutul anului școlar actual (cînd elevii sînt în clasa a X-a), am dat două probe de control, cu intenția de a înregistra nivelul cunoștințelor tehnologice și practice [1]. Probele au fost aplicate la un număr de 16 elevi, cîte 8 elevi din fiecare grupă. (Este vorba de grupa I, care a lucrat pe agregate la I.R.A. nr. 17 și de grupa a II-a, care a lucrat în sistemul reparațiilor curente, la întreprinderea „P.T.T.R. Clăbucet".)

[1] Prin „cunoștințe practice" înțelegem cunoștințele referitoare la operațiile concrete de muncă, pe care și le însușesc elevii în procesul instruirii în producție.

Tabelul nr. 2

Rezultatele probei de control în legătură cu cunoștințele tehnologice ale elevilor
Grupa I (I.R.A. 17)

Nr. crt.	Numele elevilor	Numărul întrebărilor din chestionar și punctajul obținut																				Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	I. E.	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0,5	1	1	0,5	1	15,50
2	G. G.	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	16,50
3	M. C.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	0	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1	15,00
4	N. G.	1	0	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	18,00
5	D. M.	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0	0	1	0	1	1	1	15,00
6	C. St.	0,5	0,5	0,5	0	0	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	0	0,5	14,00
7	C. M.	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0	0	1	0	0,5	1	14,00
8	P, N.	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0,5	1	1	1	1	17,50
Media generală		6	3,5	5	5,5	4,5	7,5	8	7,5	8	8	7,5	5	7,5	6,5	4	5,5	7	6,5	5	7,5	15,68

Media generală 15,68

Observații: La grupa a II-a (sistemul reparațiilor curente, la întreprinderea „P.T.T.R. Clăbucet"), unde rezultatele au fost notate în același mod, punctajul mediu realizat de cei 8 elevi a fost 13,93 (cu o diferență în minus de 1,75 puncte față de grupa I).

Prima probă a cuprins un chestionar cu 20 de întrebări referitoare la principalele teme de tehnologia meseriei studiate în clasa a IX-a. Scopul acestei probe a fost să verificăm gradul de contribuție a practicii la completarea și consolidarea cunoștințelor tehnologice.

Pentru înregistrarea rezultatelor, am adoptat următorul sistem: răspunsurile exacte au fost notate cu un punct, cele incomplete, sau parțial greșite, cu 0,5 puncte și cele greșite sau omise, cu zero puncte.

Rezultatele acestei probe (vezi tabelul nr. 2) au confirmat în bună parte rezultatele generale de la sfîrșitul anului școlar trecut, arătîndu-ne că nu există deosebiri esențiale în privința însușirii cunoștințelor tehnologice, punctajul realizat de ambele grupe la această probă fiind aproape același.

Deci, conform datelor obținute de noi, cele două sisteme au o valoare aproximativ egală în ceea ce privește însușirea cunoștințelor tehnologice.

Cea de-a doua probă de control — pentru cercetarea nivelului de cunoștințe practice — a constat într-un chestionar cu trei întrebări de valoare diferită (punctajul maxim în ordinea întrebărilor fiind 1, 2 și 3). Acest chestionar cerea ca elevii să arate: 1) sculele necesare demontării și montării cutiei de viteze; 2) ordinea operațiilor de demontare și montare; 3) schema cutiei de viteze.

Așa cum era de așteptat, elevii din grupa întîi, care au lucrat mai mult timp efectiv și au avut posibilitatea să vadă demontat complet fiecare agregat, au dat răspunsuri mai bune decît elevii din grupa a II-a (vezi tabelul nr. 3.)

Tabelul nr. 3

Rezultatele probei de control pentru cunoștințele practice (în valori medii)

Grupa	Nr. subiecți	Punctajul obținut la răspunsurile la chestionar			
		1	2	3	Total
I	8	1	2	2,25	5,25
II	8	1	1,25	1,25	3,25

Din datele tabelului se observă că elevii din grupa de experiență (sistemul lucrului pe agregate) au indicat exact ordinea operațiilor de demontare și montare în proporție de 100%, pe cînd cei din grupa de control, numai în proporție de 62,5%. La această întrebare, între mediile celor două grupe există o diferență de 0,75. Mai vizibilă este această diferență la rezultatele pentru tema a treia — executarea schemei cutiei de viteze: punctajul mediu la grupa I este 2,25 (din trei puncte posibile), față de 1,25 puncte la grupa a II-a. Reiese clar că elevii din grupa I și-au format reprezentări mai precise despre elementele agregatului și le redau grafic relativ corect, în ordinea normală a angrenajului lor.

Analiza materialelor noastre ne duce la următoarele concluzii preliminare cu privire la sistemele de instruire practică:

a) Sistemul de instruire practică pe agregate dă rezultate mai bune decît sistemul reparațiilor curente, în ceea ce privește însușirea cunoștințelor practice și formarea deprinderilor de muncă. Explicația constă în faptul că elevii fac practica (observativă sau efectivă) în mod sistematic, studiind succesiv toate agregatele, pe care le pot vedea montate și demontate complet. Pe de altă parte, acest sistem permite o participare mai activă a elevilor la procesul de muncă, condiție obligatorie pentru formarea deprinderilor practice. În sfîrșit, sistemul de măsuri metodice aplicat la această grupă — a cărui valabilitate a fost, în parte, verificată în cursul cercetării noastre — a putut contribui la îmbunătățirea rezultatelor.

b) Rezultate bune se pot obține și în sistemul reparațiilor curente, cu condiția să se organizeze *rotația* elevilor la toate lucrările, să se țină o *evidență precisă* a activității elevilor încă de la începutul anului școlar, prin *graficul de rotație și evidență*, și să se facă *instructajul* la fiecare lucrare nouă (temă din programă). Toate aceste măsuri au fost introduse și la grupa a II-a. Este de presupus că introducerea celorlalte măsuri aplicate în primul sistem — *fișa de îndrumare* și *folosirea planșelor murale* — ar da rezultate bune și în cadrul acestui sistem.

c) În ceea ce privește însușirea cunoștințelor de tehnologia meseriei, cercetarea noastră de pînă acum a arătat că nu se observă diferențe semnificative între cele două sisteme.

2. Forme de instructaj la locul de muncă

Pregătirea tehnologică pentru practica elevilor în producție se face, în principal, la cursul de tehnologie, predat în două ore pe săptămînă. Totuși, această pregătire nu este asigurată în cazurile în care nu există concordanță în timp între predarea tehnologiei și instruirea practică. Dar, un instructaj la locul de muncă este necesar în toate cazurile (uneori pentru a se da cunoștințe tehnologice sumare, alteori pentru a se explica operațiile practice care se execută, de cele mai multe ori însă cu ambele scopuri). Posibilitatea efectuării practicii elevilor, fără vreun instructaj din partea profesorului de lucrări practice, trebuie exclusă de la început ca fiind nepedagogică.

Practica școlară și literatura pedagogică cunosc mai multe forme de instructaj, care, în variante diferite, se folosesc atît în atelierele școlare, cît și la instruirea în producție.

Unii pedagogi [1] deosebesc mai multe forme de *instructaj verbal*, în funcție de momentul cînd se dau explicațiile: *instructajul introductiv* (făcut cu întreaga grupă la începutul lecției practice), *instructajul curent* (individual sau pe grupe mici de elevi, efectuat în timpul practicii) și *instructajul final de sinteză* (la sfîrșitul unei teme sau al trimestru-

[1] N. A. Tomin, *Organizarea și metodele instrucției prin muncă în atelierele școlare*, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 2/1961; L. B. Itelson, *Problemele pregătirii profesionale a elevilor*, sub red. M. A. Foreanov, Ucipedghiz, 1961.

lui, pentru toți elevii din grupă). Alți cercetători [1] au studiat instructajul introductiv din punctul de vedere al caracterului și complexității lui, analizînd avantajele și inconvenientele *instructajului verbal complet și incomplet.*

In sfîrșit, pe lîngă instructajul verbal, se cunosc și unele *variante de instructaj scris,* sub forma unor fișe cu instrucțiuni [2].

În cadrul cercetării noastre după cum am arătat, s-a folosit atît instructajul verbal (introductiv, curent și final), cît și instructajul scris (fișa de îndrumare).

Principala formă de instructaj folosită de noi a fost instructajul introductiv, făcut în momentul cînd elevii erau schimbați de la un agregat la altul. Încă de la începutul primei zile de practică la agregat, profesorul dă explicațiile necesare (în cca. 20—30 minute) pentru întreaga perioadă de practică la agregatul respectiv. După aceea, elevii lucrează la agregat un număr de 2—6 ședințe, primind explicații suplimentare de la profesor (instructajul curent) și de la muncitori. Desigur, ceea ce află elevii de la muncitori în timpul lucrului constituie o completare utilă, dar pregătirea de bază a elevilor este asigurată prin îndrumările profesorului.

Cercetarea noastră a arătat că instructajul introductiv poate lua două forme, în raport cu data cînd se predă lecția de tehnologie:

a) Predarea de noi cunoștințe — într-un mod rezumativ — în cazul cînd agregatul respectiv nu s-a predat încă la lecția de tehnologie. Cu această ocazie, profesorul explică și demonstrează părțile componente ale agregatului, sistemul de funcționare și operațiile pe care trebuie să le execute elevii.

b) În cazul cînd agregatul a fost predat la lecția de tehnologie, instructajul este mai redus și are caracterul unei recapitulări a cunoștințelor predate. Totodată, se dau și cunoștințele practice necesare și se indică sarcinile elevului.

În a doua jumătate a anului școlar am introdus și *fișele de îndrumare* la fiecare agregat. Acestea constituie un fel de program de activitate al elevului la locul de muncă, pe care-l are în față întotdeauna.

Prin chestionarul inclus în fișă, elevii sînt obligați să se informeze independent și să caute răspunsuri la întrebări prin propria observație sau prin muncă efectivă și cu ajutorul explicațiilor date de muncitori. Cînd este cazul, intervine și profesorul cu explicații (la instructajul curent).

De pildă, la sectorul „schimbătoare de viteză și ambreiaje", chestionarul cuprinde, între altele, următoarele întrebări: Care sînt organele de transmisie? Care este rolul ambreiajului? Din ce piese se compune ambreiajul? Cite feluri de ambreiaje există? Care este rolul cutiei de viteze? Cite feluri de cutii de viteze cunoaștem? Din ce părți se compune cutia de viteze? Cum se face schimbarea vitezelor? etc.

---

[1] M. N. Skatkin, *Legarea instrucției cu munca productivă a elevilor,* E.S.D.P., București, 1961.

[2] E. I. Golant, *Bazele didactice ale muncii în atelierele școlare,* Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1960; M. I. Rozenberg, *Despre formele legăturii reciproce dintre instrucția în producție și predarea bazelor științelor în școală,* Politehniceskoe obucenie nr. 10/1959.

Fișa de îndrumare nu constituie un ghid numai pentru elevi, ci și pentru muncitori, arătîndu-le ce trebuie să învețe și să execute elevii la un agregat. În felul acesta, muncitorii pot contribui într-un mod mai eficace la instruirea elevilor.

Pe lîngă fișele de îndrumare, au fost folosite concomitent și *planșele murale* amintite, — care reprezentau schematic agregatele — ca mijloc auxiliar de demonstrație. Observațiile noastre au arătat că înțelegerea structurii și funcționării unei mașini (agregat) este dificilă pentru elevi în absența unei scheme mai simple, cu care să se compare mașina complexă.

În timpul instructajului — în special al instructajului introductiv — profesorul demonstrează părțile componente și modul de funcționare a agregatului, servindu-se de agregatele aflate la locul de muncă în diferite faze de demontare și, totodată, de planșa murală. Explicînd, profesorul identifică, pe agregat și pe planșă, elementele descrise, ajutînd astfel procesul de formare a reprezentărilor. De obicei, profesorul pleacă de la obiectul real, la schemă, perceperea concretă fiind mai ușoară. Procedeul acesta îi ajută pe elevi să înțeleagă o schemă complexă și, în parte, un desen tehnic.

Cu ajutorul planșei — care cuprinde și denumirea tuturor elementelor agregatului — elevii puteau apoi să recunoască pe agregat toate piesele notate convențional pe schemă (din această cauză n-am trecut în fișa de îndrumare și elementele componente ale agregatului). Procesul se făcea deci și invers. Această raportare permanentă a schemei la agregatul real și invers a ușurat cunoașterea structurii automobilului de către elevi.

Pentru a verifica valoarea acestui procedeu complex — folosirea fișei de îndrumare și a planșelor la locurile de muncă — am organizat un experiment la grupa I (sistemul lucrului pe agregate). Ne-am propus să cercetăm ce rezultate se obțin în privința însușirii cunoștințelor și formării deprinderilor de muncă, în cazul cînd se folosește simplul instructaj verbal, și atunci cînd instructajului verbal i se adaugă folosirea fișei de îndrumare și a planșei.

Experimentul a fost organizat la două grupe de cîte 6 elevi, care au lucrat la cutia de viteze timp de 5 zile de practică. Instruirea practică cu ambele grupe s-a făcut după predarea lecției de tehnologie despre cutia de viteze.

La prima grupă s-a făcut doar instructajul verbal (introductiv și curent); la a doua, în afară de acest instructaj, s-au folosit fișa de îndrumare și planșa, în modul descris mai înainte.

La sfîrșitul perioadei de practică (în ultima zi), elevii au dat o probă de control teoretică și una practică.

Proba teoretică a constat dintr-un chestionar scris (10 întrebări) în legătură cu structura și funcționarea cutiei de viteze. Pentru mai multă exactitate în apreciere, am notat fiecare răspuns la chestionar, făcînd o medie individuală pentru elevi și o medie a grupei (după sistemul prezentat în tabelul nr. 2).

La proba practică s-a cerut elevilor să demonteze cutia cu viteze, înregistrînd procesul tehnologic în fișa de lucru. În timpul probei s-a observat: dacă elevii știu să-și aleagă sculele necesare; dacă respectă ordinea normală a operațiilor de demontare; dacă manifestă siguranță sau ezitări în timpul lucrului; dacă este nevoie de ajutorul muncitorului sau al profesorului (sub formă de ajutor fizic sau de îndrumări); dacă elevii știu să alcătuiască fișa cu procesul tehnologic; timpul de muncă efectuat de elevi.

Aceste obiective ale observației au constituit și criteriile de apreciere a pregătirii practice a elevilor, cu excepția factorului timp de lucru, de care n-am putut ține seama,

întrucît depindea mai mult de dificultățile variabile de demontaj decît de priceperea elevului. Accentul principal în aprecierea pregătirii practice s-a pus pe cunoașterea și respectarea ordinei operațiilor. Pentru înregistrarea rezultatelor în privința ordinei operațiilor de demontare, am folosit același sistem de notare ca și la chestionar. La aceste notări am mai adăugat și observațiile noastre în legătură cu celelalte criterii.

In plus, pentru a vedea dacă elevii au reprezentarea clară a operațiilor de demontare, pe care urmează să le facă, și dacă folosesc în practică cunoștințele tehnologice, le-am cerut să descrie procesul de demontare, înainte de a începe lucrul. Profesorul a intervenit cu întrebări în această fază pregătitoare și în timpul lucrului efectiv, pentru a vedea în ce măsură elevul execută conștient operațiile practice. Un mijloc de a constata aplicarea cunoștințelor tehnologice la operațiile practice l-a constituit sarcina dată elevilor de a denumi piesele și de a preciza rolul fiecăreia.

Rezultatele cantitative ale celor două grupe, la ambele probe, au fost următoarele :

Tabelul nr. 4

Grupa	Media la proba tehnologică	Media la proba practică	Media generală la cele două probe
Grupa I (instructajul verbal)	6,91	7,50	7,20
Grupa a II-a (instructajul verbal, plus folosirea fișei de instructaj și a planșei)	7,20	8,60	7,90

Diferențele dintre cele două grupe, deși nu sînt prea mari, arată totuși un plus în avantajul grupei la care s-au folosit fișa de îndrumare și planșa, atît la tehnologie cît și la practică. Rezultatele de pînă acum nu ne permit o apreciere mai amănunțită și mai exactă asupra modului în care și-au însușit elevii cunoștințele tehnologice și pregătirea practică. In general vorbind, elevii din grupa a II-a cunosc mai bine elementele agregatului și ordinea operațiilor de demontare.

Se poate trage concluzia că procedeele folosite la grupa a II-a — fișa de îndrumare și planșa murală — duc la o mai bună însușire a cunoștințelor și deprinderilor practice. Dar în ce măsură se datoresc aceste rezultate fișei de îndrumare și în ce măsură planșei folosite ? Cît de completă trebuie să fie fișa de îndrumare ? Cu alte cuvinte, care este varianta cea mai bună de fișă ? Și cum trebuie să fie folosită, de către profesori și elevi, planșa la locul de muncă, pentru a se obține cele mai bune rezultate ? Pentru aceasta este necesar să fie cercetate experimental variante diferite de fișe și procedee de folosire a demonstrației la practica în producție.

3. Raportul dintre predarea tehnologiei și practica elevilor în cadrul instrucției în producție

Stabilirea concordanței necesare între tehnologie și instrucția practică în producție constituie una din cele mai dificile probleme metodice pe care le are de rezolvat profesorul de lucrări practice.

În mod normal, pregătirea tehnologică — și mai ales cursul de tehnologie a meseriei — ar trebui să preceadă pregătirea practică. Elevii trebuie să-și formeze deprinderi de muncă pe baza unor cunoștințe sistematice de specialitate.

„Să învățăm pe elevi să muncească rațional — spune M. N. Skatkin — înseamnă, înainte de toate, să-i învățăm să organizeze procesul de muncă pe baza cunoștințelor dobîndite, să-i deprindem să folosească în procesul muncii cunoștințele, ca o îndrumare pentru activitate, ca un mijloc de ridicare continuă a productivității muncii" [1].

În condițiile instruirii practice în producție a elevilor, intervine o anumită neconcordanță în timp între pregătirea tehnologică și activitatea practică în producție. De multe ori practica precede teoria, deoarece tehnologia se predă în succesiunea logică a temelor din programă, în mod didactic, iar practica elevilor se face în condițiile producției, fără să se respecte succesiunea normală a studierii temelor din programa de practică.

Problema pe care ne-am pus-o și la care am căutat un răspuns în cursul cercetării noastre a fost: cum se poate înlătura sau diminua această lipsă de concordanță între pregătirea practică și cultura tehnică? Este posibilă o instruire sistematică a elevilor, cu respectarea principiilor și regulilor didactice, în cadrul instrucției în producție?

Pentru a înlătura în parte lipsa de concordanță amintită, am aplicat anumite măsuri cu caracter organizatoric și metodic.

a) *Organizarea perioadei pregătitoare* pentru instrucția practică a fost o măsură menită să asigure familiarizarea generală cu întreprinderea, cu secțiile de producție și cu procesul tehnologic, prin vizite în producție și practica observativă. În această perioadă, care a durat aproximativ o lună și jumătate, elevii au cunoscut la cursul de tehnologie generalități despre tipurile de automobile și elementele componente ale automobilului.

b) O a doua măsură luată de noi a fost *predarea tehnologiei meseriei în două ore pe săptămînă în prima parte a anului* școlar și a tehnologiei prelucrării metalelor în cea de-a doua parte, în loc de a le preda concomitent în cîte o oră pe săptămînă fiecare. Comasarea orelor de tehnologia meseriei în prima jumătate a anului școlar a avut ca scop să asigure mai curînd pregătirea tehnologică necesară practicii.

c) Principalul mijloc de remediere a neconcordanței, dintre instrucția practică și tehnologie, a fost însă *instructajul introductiv*, făcut la locul de muncă de către profesorul de lucrări practice. Trebuie să menționăm aici și fișa de îndrumare și folosirea planșelor murale, ca mijloace ajutătoare de instructaj.

d) Un alt mijloc folosit de noi a fost *recapitularea cunoștințelor predate în ultima lecție de tehnologie*, prin demonstrarea mașinilor și agregatelor la locul de muncă.

Observațiile noastre și rezultatele obținute de elevi la tehnologie și la practică (notele trimestriale) au arătat că în modul acesta se pot înlă-

[1] M. N. Skatkin, *Despre bazele didactice ale legăturii dintre învățămînt și munca elevilor*, E.S.D.P., 1961, p. 17

tura în bună parte inconvenientele lipsei de concordanță în timp între practica elevilor și predarea tehnologiei. *In cazul cînd se iau asemenea măsuri, elevii ajung să-și însușească satisfăcător cunoștințele, priceperile și deprinderile practice prevăzute de programe, indiferent dacă cursul de tehnologie se predă înainte sau după executarea practicii.*

Această concluzie provizorie a constituit ipoteza unui experiment, organizat pentru a stabili gradul de însușire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor practice de montaj-demontaj la unele agregate, în primul an de instruire practică în producție. Am aplicat ambele procedee amintite: practica la agregat înainte și după predarea lecției de tehnologie.

In cadrul acestui experiment, o grupă de șase elevi (grupa experimentală) a lucrat la *diferențial*, înainte de predarea lecției de tehnologie cu această temă, doar pe baza instructajului introductiv făcut de profesor la începutul primei zile de practică.

Instructajul s-a făcut o singură dată pentru întreaga perioadă de practică la diferențial, care a durat șase zile de practică.

Instructajul verbal a fost destul de dezvoltat, cuprinzînd descrierea părților componente ale agregatului, modul lor de angrenare, principiul de funcționare a agregatului, operațiile care trebuie executate de elevi la locul de muncă etc. In această variantă, instructajul a avut rolul de a suplini, în parte, lecția de tehnologie, care nu fusese încă predată, dînd minimul de cunoștințe necesare practicii. Explicații suplimentare au primit elevii și în timpul practicii la agregat, de la profesori și muncitori.

A doua grupă (de control), egală ca număr de elevi și nivel de instruire, a lucrat la diferențial imediat după predarea lecției de tehnologie. La această grupă, instructajul a fost mult mai redus, avînd în principal caracterul unei recapitulări a cunoștințelor predate amplu la lecția de tehnologie. Bineînțeles, s-au dat și indicații concrete în legătură cu operațiile de muncă și sarcinile elevilor în timpul practicii.

La sfîrșitul perioadei de practică, am dat și aici două probe de control — una teoretică și alta practică — asemănătoare cu probele descrise mai înainte (în cercetarea referitoare la folosirea fișelor de îndrumare și a planșelor).

Datele experimentului arată rezultate foarte apropiate la ambele probe aplicate la cele două grupe (vezi tabelul nr. 5).

Tabelul nr. 5

Grupa	Media la proba tehnologică	Media la proba practică	Media generală
Grupa I (practica înainte de predarea lecției de tehnologie)	7,41	8,41	7,91
Grupa a II-a (practica după predarea lecției de tehnologie)	7,66	8,80	8,23

Interesant este faptul că elevii din fiecare grupă au obținut medii individuale cu valori relativ apropiate, cu toate că au lucrat efectiv în mod inegal la demontarea diferențialului. Din cei 12 elevi, doar doi elevi au mai demontat altă dată în întregime diferențialul, cu ajutorul

unui muncitor. Ceilalți elevi, care au demontat doar parțial acest agregat — numai caseta sateliților — au avut, totuși, ocazia să-i observe pe muncitori la lucru, făcînd o operație completă de demontare. De aceea, ordinea operațiilor de demontare a fost reținută exact de 9 din cei 12 elevi, restul de 3 elevi făcînd unele inversiuni.

III. CONCLUZII PRELIMINARE ȘI SARCINILE CERCETĂRII VIITOARE

În primul rînd, a reieșit că sistemul de instruire practică pe agregate este mai eficace și mai ușor de organizat decît sistemul reparațiilor curente, permițînd o instruire sistematică și completă. Nu înseamnă însă că sistemul reparațiilor curente trebuie evitat. Deși implică anumite greutăți metodice pentru profesor și greutăți pentru elevi, în asimilarea cunoștințelor și formarea deprinderilor, din cauza lipsei de continuitate în practica la agregate, sistemul poate fi folosit cu rezultate foarte bune. Totul depinde de modul în care profesorul știe să organizeze și să îndrumeze munca elevilor, folosind întregul sistem de procedee metodice pe care l-am aplicat la clasa noastră experimentală.

În al doilea rînd, necesitatea instructajului — în variatele lui forme — ca mijloc de transmitere a cunoștințelor la locul de muncă, apare indiscutabilă.

O formă eficace de instructaj s-a dovedit a fi fișa de îndrumare, care stimulează activitatea independentă a elevilor, constituind și un ghid în timpul practicii. Această fișă trebuie perfecționată, cercetîndu-se variantele posibile de instructaj scris. Trebuie să menționăm, în mod special, că instructajul scris nu înlocuiește instructajul verbal și nu face inutilă conducerea practicii de către profesorul de specialitate. Fișa de îndrumare reprezintă un procedeu ajutător de instructaj, iar prezența profesorului este necesară pentru coordonarea întregii munci a elevilor și pentru explicarea științifică a proceselor tehnice.

În al treilea rînd, elaborarea unui caiet-tip de practică pentru elevii care fac instrucția în producție este necesară și nu implică dificultăți. Experiența noastră în folosirea „fișei de lucru" — care reprezintă în fond o foaie dintr-un asemenea caiet — ar putea ajuta la alcătuirea lui.

În sfîrșit, problema concordanței în timp între predarea tehnologiei și instruirii practice poate căpăta mai multe soluții. Una din ele, corespunzătoare condițiilor actuale ale școlii în care am experimentat, a fost folosită în cercetarea noastră și a fost prezentată în această lucrare. Lipsa de corespondență între practica în producție și tehnologie poate fi remediată, în bună parte, prin instructajul introductiv la locul de muncă și prin alte procedee metodice.

Cercetarea noastră de pînă acum a lăsat fără răspuns mai multe probleme metodice, care își așteaptă rezolvarea. Dintre acestea, menționăm tipurile de lecții — cu particularitățile lor în cadrul instruirii în producție —, metodele de învățămînt (în special demonstrația și exercițiul) și metodica legării teoriei de practică în procesul instruirii în producție.

Rezolvarea acestor probleme, pe plan general, va constitui punctul de plecare pentru elaborarea unor metodici speciale în viitor.

Anul școlar 1960—1961
Clasa a IX-a B
Grupa I

Anexa 1

GRAFICUL

rotației elevilor la locurile de muncă din atelierul mecanică-montaj, IRA 17

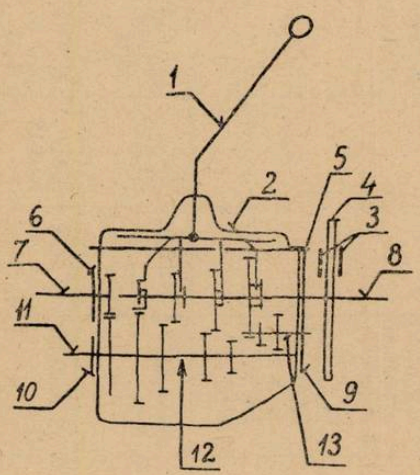
Tema din programa școlară		I, II, III, IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Total
Orele repartizate fiecărei teme		16	8	12	24	24	20	12	16	8	140
Orele repartizate practicii continue					12	12	12	12			48
Nr. crt.	Numele și pronumele elevilor	- Cunoașterea întreprinderii - Protecția muncii - Repart. la locul de muncă - Scule, disp.	Șasiuri	Suspensii	Puntea din față, direcție	Puntea din spate, diferențial	Ambreiaje, cutii de viteze	Frîne	Motoare	Instalații electrice	Total ore pe an=188
1	A. V.	IX.16,22,29 X.6	X.13,20	X.27 XI.3,10	XI.17,24 XII.1,8 15,22	I.12,19,26 II.2,9,16	II.23 III.2,9 IV.6 16	IV.13,20 27	V.4,11 18,25	VI.1,8	
2	C. St.	IX.16,22,29 X.6	X.13,20	X.27 XI.3,10	XI.17,24 XII.1,8 15,22	I.12,19 26	II.23 III.2,9,16 IV.6	IV.13 20,27	V.4,11 18,25	VI.1,8	

Anexa 2

Școala : *Medie 4 „Aurel Vlaicu"* Intreprinderea : *I.R.A.-17* Atelierul : *montaj.*	*Denumirea lucrării :* Demontarea cutiei de viteze S.R. 101.	*Locul de lucru :* sectorul cutii de viteze. Numele muncitorului : D. C.

Scule și dispozitive întrebuințate :	*Materiale întrebuințate :*
— trusă de chei fixe — trusă de chei tubulare — trusă de chei inelare — extractor pentru rulmenți — clește pentru siguranțe — leviere — ciocan moale — ciocan de mînă — trusă dornuri	— petrol pentru spălat — bumbac pentru șters

SCHIȚA SAU SCHEMA, PLANUL OPERAȚIILOR



Ordinea lucrărilor de demontare :
— se așază cutia în suportul bancului pentru demontat
— se demontează maneta 1
— „ „ capacul 2
— „ „ sistemul de frînă 3
— „ „ discul frînei de mînă 4
— „ „ capacul axului secundar 5
— „ „ capacul axului primar 6
— „ „ rulmentul și se scoate axul primar 7
— „ „ rulmentul și se scoate axul secundar 8
— se scot pinioanele baladoare
— se demontează capacul 9 al axului intermediar
— „ „ capacul 10 al axului intermediar
— se scoate axul intermediar 11
— se scoate trenul fix 12
— se scoate axul și pinioanele mersului înapoi 13
— se spală toate piesele cu petrol
— se suflă cu aer comprimat
— piesele trec la controlul tehnic

		Note obținute :		Viza prof.
Timp normat : *40'* Timp efectuat : *80'* Calitatea lucrului : *FB* Semnăt. muncitor : D.C.	Numele și pronumele elevului : S.C. Clasa : a IX-a B. Gr. I.	Calitatea fișei Calitatea lucrului Atit. față de muncă Media zilei de practică	10 10 10 10	Data : 20.4.61

ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ МЕХАНИКА-АВТОМАШИНЫ

(Резюме)

Авторы статьи приводят первые результаты исследования, полученные в 1960-61 учебном году в IX-ом классе „Б" специальность механика-автомашин, в средней школе № 4 имени Аурела Влайку в Бухаресте. При этом исследовании изучались главные организационные вопросы и методика производственного обучения. В статье рассматриваются главным образом три вопроса: системы производственного обучения на предприятиях по ремонту машин; формы инструктажа на рабочем месте; связь между практическим обучением и обучением технологии.

Исследование показало, что система работы на агрегатах, на капитальных ремонтах, даёт лучшие результаты, чем системы работы в комплексных бригадах на текущих ремонтах. Но всё же и вторая система даёт основательное практическое обучение, если применяются описанные в статье определённые организационные и методические приёмы.

Авторы представляют следующие формы инструктажа: вводный устный инструктаж (полный и неполный) и письменный инструктаж (в виде карточек по руководству работы учащихся).

Исходя из того, что существует определённое несоответствие во времени между преподаванием курса по технологии и практикой на отдельных агрегатах авторы показывают — на основе данных исследований, — как можно частично исправить это несоответствие.

L'INSTRUCTION PRATIQUE DANS LE DOMAINE DE LA PRODUCTION À LA DISCIPLINE „MÉCANIQUE DE L'AUTO"

(Résumé)

Les auteurs de cet article présentent les premiers résultats d'une recherche organisée durant l'année scolaire 1960—1961, en IX-e B à l'école moyenne, nr. 4 „Aurel Vlaico" de Bucarest, à la discipline „mécanique de l'auto". Dans le cadre de cette recherche, on a étudié les principaux problèmes d'organisation et de méthodologie de l'instruction pratique dans le domaine de la production. L'article s'occupe tout particulièrement de l'analyse de trois problèmes: les systèmes d'instruction pratiques dans les entreprises de réparations d'autos; les formes d'instruction au lieu même du travail; le rapport entre l'instruction pratique et l'enseignement du cours de technologie.

Cette recherche a fait voir que le système de travail par agrégats pour les réparations essentielles donne des résultats supérieurs aux systèmes du travail par équipes complexes quant il s'agit de réparations courantes. Néanmoins le deuxième système permet aussi une instruction pratique sérieuse à condition d'utiliser certains procédés méthodologiques et d'organisation décrits dans cet article.

Les formes d'instruction présentées par les auteurs sont les suivantes: instruction introductive orale (complète et incomplète), instruction par écrit (sous la forme d'une fiche comprenant l'orientation du travail des élèves).

Ayant constaté qu'il y a un certain manque de concordance en temps entre le cours de technologie et la pratique aux différents agrégats, les auteurs montrent comment l'on peut remédier partiellement à ce manque de concordance, en se basant sur les données de la recherche.

CÎTEVA PROBLEME DE ORGANIZARE ȘI METODICĂ A INSTRUIRII PRACTICE A ELEVILOR ÎN PRODUCȚIE LA SPECIALITATEA MAȘINI-UNELTE

EMILIA CONSTANTINESCU, VALERIU MAXIM
cercetători la Institutul de științe pedagogice
și prof. univ. *EMIL BOTEZ*

Instruirea în producție trebuie să contribuie substanțial la pregătirea practică a elevilor din școala medie și să permită legarea școlii de producție. Printr-o legătură corespunzătoare între muncă și învățătură, instruirea în producție trebuie să asigure orientarea politehnică a elevilor, să le formeze deprinderi practice de muncă, dezvoltîndu-le dragostea pentru munca fizică și munca productivă, să le dea posibilitatea orientării spre o profesiune viitoare, contribuind astfel la dezvoltarea lor multilaterală.

În vederea realizării acestor sarcini ale instruirii elevilor în producție, trebuie aleasă o specialitate de practică corespunzătoare, cu un profil larg, în sensul cunoștințelor tehnice și tehnologice pe care le presupune, care să implice ample legături cu cunoștințele teoretice (fizică, matematică, chimie), constituind, totodată, o bază tehnică generală pentru mai multe profesiuni.

Specialitatea mașini-unelte corespunde cerințelor arătate, atît prin conținutul ei, cît și prin larga ei utilizare — ca factor esențial al industriei constructoare de mașini și utilaje și ca element auxiliar de întreținere și reparații al celorlalte ramuri de producție. În cadrul acestei specialități, elevii își însușesc cunoștințe elementare despre prelucrarea metalelor, în general, și cunoștințe mai adînci despre prelucrarea prin așchiere pe mașini-unelte universale, cunosc mașinile-unelte speciale și automate, iar după cunoașterea tuturor proceselor de prelucrare și a mașinilor unelte, ei învață cum pot fi utilizate aceste mașini în procesul de fabricație pe linii tehnologice și automate, însușindu-și, totodată, unele noțiuni de organizare a întreprinderilor.

Prin asimilarea acestor cunoștințe și prin formarea unor deprinderi de muncă corespunzătoare, elevii se orientează într-una din ramurile principale ale economiei noastre naționale, această pregătire constituind o bază cuprinzătoare pentru alegerea profesiunii viitoare.

Faptul că, prin larga ei răspîndire, această specialitate poate fi aleasă de un mare număr de școli de cultură generală pentru instruirea practică a elevilor ridică problema elaborării unor îndrumări de ordin metodic care să-i orienteze pe profesorii de lucrări practice în organizarea și îndrumarea muncii elevilor în întreprinderi.

SCOPUL ȘI TEMATICA GENERALĂ A CERCETĂRII

Sistemul de instruire experimentat la specialitatea mașini-unelte s-a desfășurat în cadrul repartizării individuale a elevilor pe lîngă muncitori calificați, în condițiile arătate mai jos:

Plecînd de la lecția de tehnologie, s-a urmărit ca elevii să aplice în producție cunoștințele teoretice. În acest scop, în săptămîna care urma după predarea lecției de tehnologie, în cadrul secției de producție, profesorul de lucrări practice făcea un instructaj în legătură cu aplicarea cunoștințelor teoretice în condițiile concrete ale muncii din atelier, după care elevii treceau fiecare la locurile de muncă, pe lîngă muncitori. Muncitorii calificați le dădeau indicații cum trebuie să lucreze la mașină pentru îndeplinirea programei de practică. În decursul celor trei ore de practică, profesorul de lucrări practice îndruma și controla activitatea elevilor. Ziua de practică în producție se termina cu discuțiile de încheiere.

În cadrul experimentării acestui sistem, ne-am propus să cercetăm unele probleme ale organizării, conținutului și metodicii instruirii practice a elevilor în producție. Ca o problemă specială, am urmărit *desfășurarea practicii continue de la sfîrșitul anului școlar.*[1]

1. *Organizarea instruirii practice în producție*

Cercetarea noastră a fost organizată la clasa a IX-a A de la Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" din București, la începutul anului școlar 1960.

Clasa a fost împărțită în două grupe de cîte 22 elevi, în fiecare grupă găsindu-se aproximativ același număr de băieți și fete, căutîndu-se ca omogenitatea grupelor să se reflecte și în nivelul la învățătură al elevilor repartizați în grupe. În fiecare grupă a fost repartizat un număr egal de elevi care au optat pentru specialitatea respectivă și de elevi care au preferat o altă specialitate. De asemenea, numărul utemiștilor a fost egal în cele două grupe.

a) *Alegerea secțiilor.* Instruirea practică a elevilor în producție s-a desfășurat la Uzinele „Grivița Roșie", în secțiile a II-a vagoane (grupa I) și a IV-a — locomotive (grupa a II-a). Specificul producției acestor secții este cel de întreținere și reparații, prelucrîndu-se piese diferite în unicate sau în loturi mici, fără a fi utilizate planuri de operații.

Secțiile sus menționate au fost alese avîndu-se în vedere, pe de o parte, faptul că acestea sînt utilate cu mașini-unelte moderne și că în

[1] Metodele de cercetare folosite au fost: observația, ancheta, convorbirile, studiul documentelor școlare, studiul lucrărilor individuale ale elevilor și experimentul pedagogic.

cadrul lor se prelucrează piese de dimensiuni mici și mijlocii, care nu necesită eforturi prea mari pentru manipulare, iar, pe de altă parte, pentru că prin varietatea lor permit aplicarea integrală a programei.

b) *La alegerea locurilor de muncă individuale*, s-a urmărit ca acestea să poată asigura, prin muncitorii respectivi, o cît mai bună instruire a elevilor.

În acest scop, elevii au fost repartizați pe lîngă muncitori cu o bună calificare și care au manifestat, în anii precedenți, interes pentru instruirea elevilor. S-a ținut seama, de asemenea, de particularitățile individuale ale elevilor, în sensul că cei mai puțin disciplinați au fost repartizați pe lîngă muncitorii mai exigenți, cu experiență mai bogată în instruirea ucenicilor de la școlile profesionale. Întrucît, însă, în secțiile respective se lucrează în trei schimburi, elevii au fost îndrumați și de alți muncitori decît cei aleși inițial.

Repartizarea elevilor pe locurile de muncă, făcută la începutul anului, a fost menținută pe toată durata clasei a IX-a, deoarece în această clasă, la specialitatea mașini-unelte, conform programei, se studiază numai strungul universal cu aplicațiile practice respective.

Orarul zilelor de practică a fost stabilit joia, între orele 7—11, instruirea în întreprindere, iar între orele 11,30—13,30 audierea cursului de tehnologie în școală.

Planificarea calendaristică s-a întocmit astfel încît conținutul lecțiilor de tehnologie să preceadă cu o săptămînă conținutul lecțiilor practice, asigurîndu-se, în felul acesta, elevilor un timp suficient pentru asimilarea cunoștințelor necesare efectuării lucrărilor practice din săptămîna următoare.

c) *Stabilirea perioadelor de practică*. La clasa a IX-a s-au stabilit patru perioade de practică, distincte ca scop și inegale ca durată și anume: perioada organizatorică, perioada pregătitoare pentru instruirea elevilor în producție, instruirea propriu-zisă în producție și practica continuă.

Perioada organizatorică, desfășurată în primele săptămîni după începerea cursurilor, a cuprins: vizitarea întreprinderii de către elevi, în scopul alegerii specialității de practică, repartizarea elevilor pe specialități, instructajul pentru protecția muncii pe întreprindere, vizitarea secțiilor de mașini-unelte și instructajul privind tehnica securității muncii în atelierul de mașini-unelte.

Perioada pregătitoare pentru instruirea elevilor în producție (pe toată durata trim. I) a avut ca scop familiarizarea elevilor cu secția de producție și dobîndirea sistematică — sub conducerea directă a profesorului de lucrări practice — a primelor cunoștințe despre mașini-unelte în general și despre strung în special. Elevii au fost repartizați pe lîngă muncitori, îndată după perioada organizatorică. În felul acesta, fiecare elev a avut posibilitatea să constate, la locul de muncă, modul în care cunoștințele predate la cursul de tehnologie și în cadrul instructajului introductiv sînt aplicate în practică, putînd, totodată, să ceară unele lămuriri de la muncitori. În această perioadă, pentru care programa prevedea — în principal — cunoașterea mașinii și nu formarea deprinderilor de muncă, rolul de bază în activitatea elevului la locul de muncă l-a avut *practica observativă*. Totuși, fiind repartizați pe lîngă muncitori, elevii, în afară de executarea temei prevăzute de programă (pe baza practicii observative), au

început să efectueze anumite operațiuni simple, sub îndrumarea muncitorilor.[1] Experiența a dovedit că, departe de a fi un impediment pentru instruirea sistematică a elevilor, munca lor practică a constituit o bază importantă pentru însușirea cunoștințelor teoretice și tehnologice.[2]

În perioada următoare de instruire în producție, desfășurată în restul anului școlar, s-a urmărit, conform programei clasei a IX-a, înarmarea elevilor cu cunoștințe și deprinderi necesare lucrului la strung.

Practica continuă, care s-a desfășurat timp de două săptămîni la sfîrșitul anului școlar, a avut ca scop consolidarea cunoștințelor și deprinderilor și verificarea acestora prin proba practică de control.

2. *Probleme de conținut*

Planul de învățămînt experimentat la clasa a IX-a s-a deosebit, întrucîtva, de planul de învățămînt al clasei a IX-a de la celelalte școli medii de cultură generală la care se predă „Studiul mașinilor cu aplicații practice".

Ca obiecte direct legate de instruirea în producție, planul cuprinde: tehnologia prelucrării metalelor și a meseriei — 2 ore săptămînal; desenul tehnic — 1 oră și practica în producție — 4 ore săptămînal

Programele de tehnologie și practică au fost elaborate de noi, urmărindu-se ca prin conținutul lor să se asigure o largă cunoaștere a tehnicii actuale în specialitatea respectivă, — trecîndu-se gradat de la simplu la complex, la o cît mai perfectă concordanță între teorie și practică.

Întrucît conținutul tehnologiei prelucrării metalelor — care se referă în special la prelucrarea prin așchiere pe mașini-unelte — este asemănător cu cel al tehnologiei meseriei, care la specialitatea mașini-unelte tratează, de asemenea, prelucrarea prin așchiere, dar mult mai dezvoltat, corespunzător necesităților de asimilare a cunoștințelor pentru formarea deprinderilor practice, am considerat necesară contopirea ambelor cursuri de tehnologie, dînd o formă unitară materiei și evitînd în felul acesta repetițiile. Aceasta, cu atît mai mult, cu cît la începutul anului școlar, datorită asemănării conținutului celor două cursuri de tehnologie, care erau predate separat, cît și datorită faptului că orarul prevedea succesiunea lor imediată, am constatat că elevii nu-și puteau forma o privire clară despre deosebirile celor două discipline, deosebiri care apar în mod evident la tehnologia altor meserii.

Ca urmare, în numeroase cazuri, elevii întrebau dacă subiectul tratat la lecție face parte din tehnologia prelucrării metalelor sau a meseriei. Această situație era dăunătoare, deoarece confuzia pe care o crea între cele două discipline ducea la o asimilare dificilă a cunoștințelor.

După modificarea programei, în sensul arătat, s-a înregistrat o îmbunătățire simțitoare a calității cunoștințelor elevilor, reflectată în răspun-

---

[1] În lucrarea sa „Practica elevilor în producție" (E.S.D.P., 1958, p. 20) N. P. Bulatov consideră că este chiar necesar ca... „din primele zile de practică, elevii să treacă la îndeplinirea unor lucrări practice care să le fie accesibile sau care nu necesită o pregătire specială".

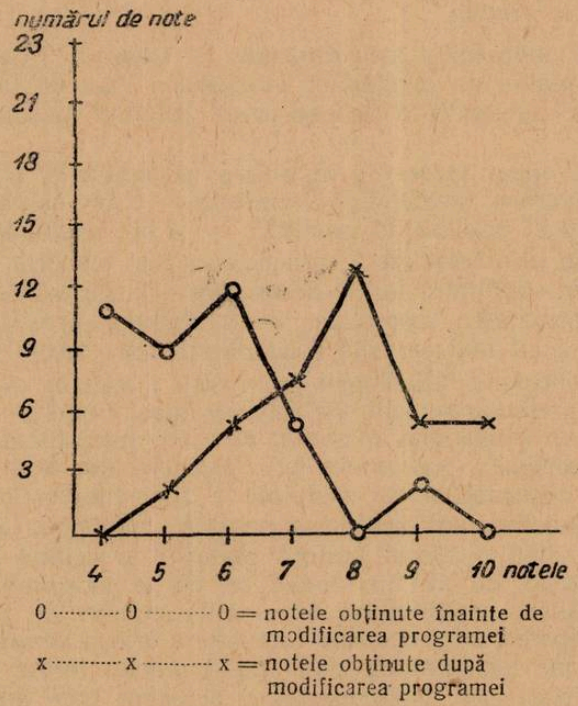
[2] Vezi în această problemă M. N. Skatkin: „Despre bazele didactice ale legăturii instrucției cu munca practică a elevilor", E.S.D.P., București, 1961, p. 16.

surile lor și în notele obținute la tehnologie, după cum reiese din graficul de mai jos.[1]

Datorită acestei modificări s-a putut realiza o mai mare concordanță între conținutul cursului de tehnologie și activitatea practică a elevilor.[2]

Concepută în felul acesta, tehnologia se poate împărți în trei părți distincte, de sine stătătoare și anume:

— tehnologia prelucrării metalelor — pentru clasa a IX-a;
— mașini-unelte automate și semiautomate — pentru clasa a X-a;
— tehnologia fabricației — pentru clasa a XI-a.



Cu toate aceste îmbunătățiri aduse conținutului programei de tehnologie, nu considerăm încă rezolvată problema volumului de cunoștințe necesare realizării unui larg orizont politehnic în școala de cultură generală. În acest sens, credem că se impune introducerea — încă din clasa a IX-a — a unor discipline de cultură tehnică (bazele producției industriale și agricole, studiul mașinilor de lucru și de forță).

Programa de practică a fost întocmită în concordanță cu cea de tehnologie, urmărindu-se o instruire sistematică a elevilor în producție. Apli-

[1] Fără îndoială că modificarea programei nu a fost cauza exclusivă a îmbunătățirii situației la învățătură a elevilor, dar ea a contribuit cu certitudine la aceasta.

[2] În aceste condiții, problemele tratate la „tehnologia prelucrării metalelor" au putut fi concretizate prin practica elevilor în atelierele de turnătorie, forjă etc.

carea ei la clasa experimentală a demonstrat că poate fi adaptată la specificul planului de producție al întreprinderii, în condiții satisfăcătoare. Numai uneori — după cum se va vedea — activitatea practică a elevilor nu se desfășoară în conformitate cu programa, dar și atunci, cu oarecare întîrziere, programa poate fi realizată.

3. *Probleme metodice*

a) *Îndrumarea, controlul și evidența muncii elevilor.* Instruirea practică a elevilor în producție a fost făcută atît de profesorul de lucrări practice, cît și de muncitori, rolul conducător revenind profesorului.

În cadrul sistemului experimentat, s-au folosit două forme de îndrumare, impuse de condițiile desfășurării instruirii în producție la această specialitate: *îndrumarea pe grupă*, la instructajul introductiv și la discuțiile de încheiere a zilei de practică și *îndrumarea individuală* la locurile de muncă.

Rolul profesorului de lucrări practice a fost diferit în cele două forme de îndrumare. În cadrul instructajului introductiv, el atrăgea atenția asupra felului cum sînt concretizate în practică noțiunile însușite de elevi la cursul de tehnologie, făcea demonstrații cu ajutorul unor materiale luate din atelierul de producție, dădea elevilor amănunte în legătură cu materialele, sculele, procedeele de lucru, pe baza unor exemple luate din munca concretă ce se desfășura în secție, le dădea indicații în legătură cu activitatea pe care urmau să o desfășoare în atelier, în legătură cu completarea fișei de lucru etc.

Îndrumarea individuală a elevilor la locul de muncă a constat, în primul rînd, în dirijarea de către profesor a observării acelor aspecte ale procesului de producție care constituiau tema pentru atelier în ziua respectivă.

De exemplu, la tema „Fixarea piesei între vîrfuri", li s-au dat elevilor următoarele probleme: Observarea operației care constă în așezarea vîrfului în axul păpușii fixe și verificarea lui (dacă axul bate); așezarea vîrfului în axul păpușii mobile; verificarea coaxialității vîrfurilor; deplasarea păpușii mobile spre păpușa fixă pentru a vedea dacă vîrfurile coincid; așezarea și fixarea păpușii mobile pe batiu; montarea, fixarea inimii de strung; așezarea între vîrfuri a pieselor cu găuri de centrare; scoaterea piesei dintre vîrfuri; scoaterea inimii de strung care menține piesa; care sînt legile fizice de care trebuie să se țină seama la centrarea pieselor.

Pe baza cunoștințelor primite la tehnologie, la instructajul introductiv și a observațiilor făcute la locul de muncă, elevii își întocmeau fișele de lucru.

Profesorul de lucrări practice, trecînd pe la fiecare loc de muncă, dirija atenția elevilor asupra problemelor pe care le aveau de observat (prin conversație) și controla modul de întocmire a fișelor de lucru.

Acest mod de îndrumare este specific instruirii în producție în sistemul repartizării elevilor pe lîngă muncitori. Spre deosebire de procedeul folosit în școlile profesionale, unde profesorul maistru face el însuși demon-

strarea mișcărilor, a operațiilor etc. și dă explicațiile necesare, în producție muncitorul este acela care execută mișcările — în condiții normale de lucru — iar profesorul dă numai explicații, dirijînd observațiile elevilor.

Cînd elevul lucra el însuși la mașină, profesorul îi dădea indicații în legătură cu organizarea locului de muncă, cu poziția corpului, cu mișcările sale, îi atrăgea atenția asupra greșelilor, dacă era cazul, orientîndu-l asupra ansamblului lucrării. Uneori, cînd numai o parte din elevi aveau posibilitatea să observe la locurile de muncă operația prevăzută pentru tema de atelier, s-a folosit cu bune rezultate îndrumarea elevilor pe grupe mici de cîte 2—3 elevi, cu care profesorul trecea succesiv pe la mașinile unde se executa operația respectivă, dirijîndu-le observația și dîndu-le explicații.

Controlul cunoștințelor teoretice și al efectuării acțiunilor practice s-a desfășurat în formele obișnuite: *controlul curent*, în cadrul instructajului introductiv și mai ales la locurile de muncă, prin întrebări și probleme [1] menite să arate măsura și modul în care elevii știu să aplice cunoștințele tehnologice și teoretice la lucrările respective, prin cercetarea fișelor de lucru, a fișelor de evidență, prin observarea directă a muncii elevilor etc. și prin *controlul final*, la sfîrșitul capitolelor mai mari din programă, la sfîrșitul trimestrului și la sfîrșitul anului școlar. În perioada practicii continue, controlul s-a realizat prin probele practice.

Pe baza controlului, profesorul de lucrări practice a făcut aprecierea muncii elevilor. La notarea elevilor s-a ținut seama de cuantumul și nivelul cunoștințelor însușite de elevi, de aplicarea în practică a acestora, de comportarea la practică (munca efectivă alături de muncitori, disciplina la locul de muncă etc.), de modul în care elevii și-au întocmit documentația tehnică.

Pentru ca nota să reflecte obiectiv activitatea desfășurată de elev în timpul practicii, este necesar, după cum arată experiența noastră, ca profesorul să dea la fiecare control cîte o notă pentru fiecare din aspectele muncii elevilor arătate mai sus, notele fiind trecute în caietul personal. În catalog se trece media acestora, care constituie nota propriu-zisă. În general, fiecare elev primește trimestrial 2—3 note.

Realizarea în bune condiții a îndrumării, controlului și aprecierii cunoștințelor elevilor presupune ținerea unei *evidențe* precise a muncii acestora. În clasa experimentală, evidența muncii elevilor s-a ținut atît prin fișele de lucru [2], cît și prin *fișa de evidență* a activității practice.

Fișa de evidență a fost întocmită astfel încît prin comparație cu programa de lucrări practice să arate dacă activitatea practică a elevilor din ziua respectivă este sau nu strîns legată de cunoștințele teoretice predate la lecția anterioară de tehnologie și la instructajul introductiv. Ea permite, în același timp, stabilirea cuantumului de timp folosit pentru fiecare operație și deci stabilirea măsurii în care s-a îndeplinit numărul de ore prevăzut de programă. Prin introducerea acestei fișe s-a dat profesorului posibilitatea de a dirija, într-o anumită măsură, munca practică a elevilor, în vederea parcurgerii integrale a programei, fără a stînjeni procesul de producție.

[1] De exemplu, li s-a cerut elevilor să determine timpul de prelucrare a piesei ce se lucrează la locul de muncă (pe baza măsurării lungimii de prelucrare și a cunoașterii mărimii avansului de rotație).

[2] Vezi § 3 c.

ȘCOALA MEDIE nr. 4 Elevul C. I.
Cl. a IX-a
Gr. a II-a

FIȘĂ DE EVIDENȚĂ A ACTIVITĂȚII PRACTICE

Nr. crt.	Tematica	Data												Total
		Luna	VI	VI	VI	VI	VI	VI	VI	VI	VI	VI	VI	VI	
		Ziua	12	13	14	15	16	17	19	20	21	22	23	24	
		Timpul de execuție a operațiilor în minute													
1	Ascuțirea cuțitelor											5			5′
2	Montarea cuțitelor						10	10	4	5		6			35′
3	Montarea în platou (univ.)						5				5				10′
4	Fixarea piesei între vîrfuri			20	20	30	30	20	20	15		20			175′
5	Fixarea piesei în universal				15	20		20		30	70				155′
6	Strunjire de degroșare				45	60	5	30	10	40					190′
7	Strunjire de finisare				20	25		10		20					75′
8	Strunjire conică														
9	Strunjire plană (retezare)				60	80	5	20		30	40				235′
10	Găurire pe strung										80				80′
11	Strunjire interioară														
12	Filetare		120				100		60			60			340′
	Total		120	20	160	215	155	110	94	140	195	91			1300′

Semnătura de control
a profesorului-instructor

b) *Activitatea elevului în timpul practicii în producție.* O planificare riguroasă a activității elevului la locul de muncă este dificilă, atît pentru motivul că, după cum s-a arătat, programa de lucrări practice nu poate fi suprapusă perfect planului de producție al secției, cît și pentru faptul că, în funcție de lucrările pe care le execută, muncitorul, cunoscînd tema de atelier înscrisă în fișa de lucru a elevului, îi poate permite acestuia să lucreze la mașină un timp care diferă de la o zi la alta. În aceste condiții, activitatea elevului în atelier nu poate fi planificată decît în linii generale. Este evident că timpul rezervat instruirii elevilor în atelier nu poate fi utilizat integral pentru formarea deprinderilor de muncă (conform fișelor de evidență, doar 50% din timp este folosit în acest sens), restul timpului fiind folosit pentru întocmirea documentației tehnice și pentru *observarea independentă* a lucrului muncitorului.

Practica observativă apare astfel ca o necesitate izvorîtă din condițiile obiective ale practicii în producție și — după cum s-a arătat — trebuie folosită ca un mijloc de completare a instruirii elevilor.

Este posibil totuși, ca nefiind bine organizată, observarea independentă a procesului de producție să devină obositoare pentru elevi.

O anchetă întreprinsă la clasa experimentală, în cursul trimestrului I, ne-a relevat faptul că, într-adevăr, elevii se simt mai obosiți în timpul practicii observative decît al lucrului efectiv (8 din 35 elevi — 21,6% — au declarat că cel mai mult îi obosește practica observativă, în timp ce nici un elev nu a afirmat că l-ar obosi lucrul efectiv.[1] Este evident că aici este vorba nu atît de oboseală, cît mai ales de plictiseală, care survine ca efect al lipsei de organizare a practicii observative și care poate duce la scăderea interesului față de munca respectivă. Drept urmare a acestei constatări, am considerat necesară fixarea unor obiective precise de observat[2], în legătură cu desfășurarea activității muncitorului, cu mașinile și utilajele respective etc., obiective care canalizează observațiile elevilor în direcția urmărită de profesor.

Aceste obiective sînt comunicate elevilor în cadrul instructajului introductiv; observațiile făcute de elevi sînt notate în fișa de lucru, pe care profesorul de lucrări practice o controlează în fiecare zi de practică. În felul acesta, practica observativă se îmbină cu întocmirea documentației tehnice, dezvoltă spiritul de observație al elevilor, ajută la consolidarea cunoștințelor, completează și adîncește demonstrațiile făcute de profesori în cadrul lecțiilor teoretice și practice și formează o bază intuitivă pentru însușirea ulterioară a cunoștințelor.

În ceea ce privește lucrul efectiv desfășurat de elevi în întreprindere, în sensul efectuării temei de atelier, au ieșit în relief două situații deosebite, determinate de felul lucrărilor executate de muncitori.

De cele mai multe ori toți elevii pot executa tema de atelier la locurile de muncă obișnuite, în ziua efectuării instructajului privind problema respectivă. Totodată, ei execută schița piesei, fie după desenul piesei de la locul de muncă, fie direct după piesă și întocmesc planul fazelor operației, conform indicațiilor date de muncitor sau de profesorul de lucrări practice și pe baza observațiilor proprii. Aceasta este faza inițială, de familiarizare a elevilor cu întocmirea documentației tehnice (în cl. a IX-a) și constituie un mijloc de valorificare în practică a cunoștințelor primite. În unele cazuri, elevii nu au posibilitatea să observe și să execute operațiile decît în ședințe ulterioare, mai mult sau mai puțin îndepărtate de predarea cunoștințelor tehnologice corespunzătoare, ceea ce determină — pentru moment — o lipsă de concordanță în timp între cunoștințele teoretice însușite și activitatea lor practică din acea zi. În această situație, activitatea lor în atelier, în ziua respectivă, constă fie în executarea unor operații predate anterior (și consemnate într-o fișă de lucru completată la predarea temei respective), ceea ce constituie un exercițiu, fie în observarea și chiar executarea anumitor operații nepredate încă și, în acest caz, activitatea lor practică constituie baza pentru însușirea ulterioară a cunoștințelor teoretice. Pentru a evita însușirea meșteșugărească a operațiilor de lucru, profesorul de lucrări practice dă indicații suplimentare privind operația respectivă — atunci cînd trece pe la locul de muncă — elevul completîndu-și fișa de lucru pe baza unui plan de observație special.

[1] Pe baza aceleiași anchete, s-a stabilit că 38,2% din elevi consideră că cel mai mult îi obosește zgomotul, iar 21,5% statul în picioare. Considerăm că oboseala pe care o resimt elevii din aceste motive se va diminua pe măsura obișnuirii lor cu munca de atelier.

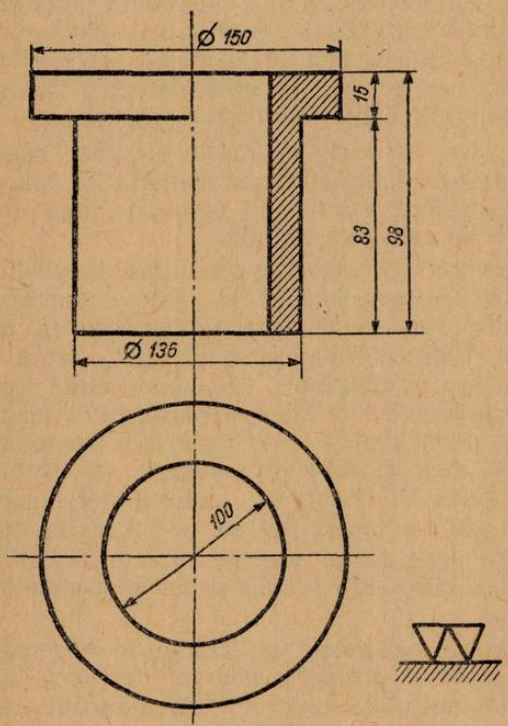
[2] În legătură cu această problemă a se vedea N. P. Bulatov, op. cit., p. 46—49.

FIȘĂ DE LUCRU

Școala medie nr. 4	Denumirea lucrării	Locul de lucru Strung paralel
UZINELE „GRIVIȚA ROȘIE" Atelierul Secția a II-a Vagoane	Bucșe pentru fixat rulmenții	Numele muncitorului P. Gh.

Scule și dispozitive	Materiale
1. Cuțit de degroșat în exterior 2. Cuțit de degroșat în interior 3. Cuțit de finisat în exterior 4. Cuțit de finisat în interior 5. Șubler	OL. 40 150 × 155

SCHIȚA



PROCES TEHNOLOGIC

1. Prinderea și centrarea bucșei brute în universal pentru strunjirea interioară (degroșarea și finisarea), controlul dimensiunilor după desen.
2. Strunjirea de degroșare și finisare frontală, controlul dimensiunii.
3. Scoaterea din universal și fixarea în bacurile exterioare pentru strunjire exterioară.
4. Strunjirea parțială la cel de-al doilea capăt, controlul dimensiunii.
5. Strunjirea (în exterior) de degroșare și finisare în trepte; controlul dimensiunilor.
6. Desprinderea piesei și controlul final al dimensiunilor.

P. S. Viteza de așchiere necesară 30 m pe minut.

Timp normat	Numele elevului și clasa	Data 26.I.1961
Timp efectuat	C. I. cl. a IX-a A	Nota 9
Calitatea lucrării		Viza prof. V. O.

N. B. Vederea în plan orizontal este necesară în clasa a IX-a pentru a obișnui pe elevi cu citirea desenului tehnic.

Iată un astfel de plan:

1. Ce piesă se execută și la ce folosește — (schița ei).
2. Din ce material se confecționează piesa (proprietăți fizice, chimice și mecanice).
3. Cum se face prinderea piesei — ce legi fizice se aplică.
4. Ce cuțite se întrebuințează la prelucrarea piesei — caracteristicile lor.
5. Ascuțirea cuțitelor.
6. Viteza de așchiere necesară și obținerea ei — ce legi fizice se aplică.
7. Ce operații necesită prelucrarea.
8. Succesiunea fazelor și a operațiilor.
9. Cum se face controlul dimensiunilor — mînuirea instrumentelor de măsurat.
10. Desprinderea piesei.
11. Controlul dimensiunilor efective ale piesei după desen.

Fișa de lucru completată pe baza acestui plan îi va servi elevului atunci cînd se va preda tema respectivă.

c) *Specificul aplicării metodelor de învățămînt.* În instruirea practică a elevilor în producție se folosesc, cu mici diferențe, aceleași metode ce se folosesc în general în învățămînt. Ele poartă, totuși, amprenta acestui mod deosebit de instruire, iar greutatea specifică a fiecăreia este determinată de scopul, conținutul și organizarea practicii în producție, deosebite în raport cu procesul de învățămînt, în genere, și asemănătoare, într-o oarecare măsură, cu instruirea elevilor în sălile de lucrări practice.

În cele ce urmează, ne vom referi la particularitățile specifice cele mai evidente, manifestate pînă în prezent la clasa experimentală, în folosirea metodelor de învățămînt la instruirea practică în producție, față de utilizarea lor în predarea obiectelor de cultură generală.

În cadrul instruirii practice a elevilor, *demonstrația* constituie o metodă principală de predare a cunoștințelor. În mod obișnuit, în sălile de lucrări practice demonstrarea, atît a părților mașinii cît și a funcționării ei, a diferitelor mînuiri și operații, o face profesorul de lucrări practice. În atelierul de producție, profesorul nu are posibilitatea să demonstreze pe mașină, fără a stînjeni procesul de producție. Pe de altă parte, din cauza zgomotului mare din atelier, nu s-ar putea realiza o demonstrație frontală. De aceea, demonstrarea, în cadrul instructajului introductiv, s-a făcut cu ajutorul unor piese luate din atelier și uneori cu ajutorul desenelor făcute la tablă și al planșelor. Mînuirile și operațiile au fost descrise de către profesor în clasă și observate de elevi la locurile de muncă atît în mod independent — după planul de observație —, cît și sub îndrumarea directă a profesorului.

Acest mod specific de demonstrare s-a folosit nu numai în vederea însușirii cunoștințelor tehnologice, ci și în *arătarea modului de lucru* la mașină; a apărut astfel o diferență esențială față de felul obișnuit de *organizare* a exercițiilor elevilor în sălile de lucrări practice.

În producție, elevul nu are posibilitatea de a percepe procesul de muncă în ritm încetinit și descompus în elemente, ci integral și în ansamblu, în ritm normal de lucru, ceea ce îi îngreuiază înțelegerea diferitelor mișcări.

Pe de altă parte, exercițiile efectuate de elevi în producție se desfășoară în condiții deosebite față de sălile de lucrări practice. În primul

rînd — după cum s-a arătat — exercițiul nu urmează întotdeauna imediat după însușirea cunoștințelor privind mînuirea sau operațiunea respectivă ; uneori o precede, alteori o urmează, în funcție de lucrările ce se execută în secție și din motivele arătate. În al doilea rînd, elevul efectuează exercițiile în cea mai mare parte a timpului sub îndrumarea muncitorului, care îi dă indicații și îi corectează greșelile, profesorul de lucrări practice putînd să-l îndrumeze numai atunci cînd trece pe la locul de muncă.

În schimb, efectuarea exercițiilor în condițiile instruirii elevilor în producție prezintă anumite avantaje : exercițiile se execută pe *piese utile*, cu *scule obișnuite*, în *condiții normale de lucru* ; lucrîndu-se piese foarte variate, exercițiile sînt *foarte variate* ; întrucît diferitele operații sînt implicate în confecționarea majorității pieselor, acest fapt asigură *repetarea* lor permanentă.

O altă metodă care prezintă unele *particularități* în condițiile instruirii elevilor în producție este aceea a *vizitelor*.

În timpul anului școlar, cu clasa experimentală s-au făcut vizite deosebite prin scopul și conținutul lor : *vizita cu caracter introductiv* s-a făcut în secție, în primele zile de practică, în scopul familiarizării elevilor cu locul de muncă ; *vizita de încheiere* s-a făcut la sfîrșitul unui capitol, prin ea urmărindu-se fixarea și sintetizarea cunoștințelor însușite de elevi în legătură cu problemele din acel capitol. Cu ocazia vizitelor, s-a observat că realizarea lor în bune condiții este foarte dificilă, deoarece în întreprindere — fiind de obicei zgomot — întrebările și răspunsurile sînt de abia auzite de elevi. Din același motiv, este foarte dificil să se folosească vizita în cadrul expunerii unei teme. Vizita în întreprindere este totuși indispensabilă și trebuie găsite procedee pentru a fi adaptată la condițiile producției. În acest sens, s-a observat că, dacă se face un instructaj prealabil cît mai complet, dîndu-se elevilor indicații precise asupra problemelor în jurul cărora să-și concentreze observațiile în timpul vizitei, aceasta se poate desfășura în bune condiții, nefiind necesar în timpul ei un număr prea mare de indicații verbale ale profesorului.

În discuțiile de încheiere, aceste indicații pot fi valorificate cu mai mult succes decît la locul vizitei.

d) *Tipurile de lecție la instruirea practică*. Cercetarea desfășurării instruirii în producție a elevilor ne-a condus la concluzia că întreaga activitate desfășurată în producție într-o zi (4 ore, în care se includ și instructajul introductiv și activitatea practică a elevilor) constituie o unitate didactică, putînd fi considerată *o lecție*, deși prezintă anumite particularități față de lecțiile obișnuite, folosite în predarea obiectelor de cultură generală.

În funcție de scopul didactic principal, la instruirea practică în producție au fost aplicate mai multe tipuri de lecții, cu diferite variante, a căror structură și organizare sînt determinate de anumiți factori (scop, conținut, metode, material didactic, particularități de vîrstă, nivelul de pregătire a elevilor etc.).

Specificul lecțiilor desfășurate în producție îl constituie, în primul rînd, durata lor : 4 ore (față de 45'—50' cît durează o lecție obișnuită). O altă

particularitate a acestor lecții constă în faptul că ele cuprind, aproape fără excepție, două părți fundamentale: o parte cu caracter teoretic (cca. 45') și o parte cu caracter practic (cca. 3 ore).

Tipurile de lecție aplicate pînă în prezent la clasa experimentală au fost:

Lecția care cuprinde toate verigile procesului de învățămînt.

Partea teoretică a lecției (instructajul introductiv): momentul organizatoric; verificarea cunoștințelor predate în săptămîna anterioară; anunțarea temei noi; pregătirea temei prin înprospătarea cunoștințelor predate în lecția precedentă de tehnologie; predarea noilor cunoștințe necesare pentru practica elevilor; fixarea cunoștințelor; tema pentru atelier; verificarea existenței fișelor de lucru și a echipamentului de protecție. (Cînd se face introducerea într-un capitol nou, lipsește verificarea cunoștințelor.)

Partea practică a lecției se desfășoară în atelierul întreprinderii. Aci elevii execută tema pentru atelier la locurile de muncă. Tot în această parte a lecției, pe lîngă munca efectivă și practica observativă pe care o efectuează, ei își completează fișa de evidență a muncii și fișa de lucru. Munca în atelier se termină cu *discuțiile de încheiere,* în care profesorul de lucrări practice, pe baza observațiilor consemnate în caietul personal, analizează activitatea elevilor din acea zi, răspunde la eventualele întrebări și face precizări asupra unor probleme, dacă a observat greșeli tipice la elevi. Acest tip de lecție este tipul de lecție cel mai frecvent folosit la specialitatea mașini-unelte.

La începutul unui capitol, sau al unei teme mari din programă, se ține de obicei *lecția de comunicare,* cu caracter introductiv.

Acest tip de lecție are următoarea structură: organizarea clasei; anunțarea temei, comunicarea cunoștințelor; fixarea cunoștințelor; tema pentru atelier. În partea a doua a lecției, printr-o vizită făcută în atelier, li se arată elevilor în mod concret cele expuse teoretic mai înainte. Astfel de lecții se pot ține, spre exemplu, la începutul anului școlar, la temele: „cunoașterea atelierului", „tehnica securității muncii în atelier" etc.

Lecția de control al cunoștințelor teoretice și al deprinderilor practice de muncă însușite de elevi a fost folosită în două variante:

— Prima variantă a fost ținută la încheierea capitolelor mari din programă, cînd s-a făcut și o recapitulare a cunoștințelor. Lecția a avut următoarea structură: organizarea clasei, anunțarea temelor care se vor verifica și recapitula la locul de muncă; controlul cunoștințelor teoretice și al deprinderilor de muncă; discuția de încheiere.

— A doua variantă, care s-a ținut la sfîrșitul trimestrului al III-lea, în perioada practicii continue, a avut ca scop principal verificarea finală a gradului de formare a deprinderilor de muncă dobîndite de elevi. Structura acestei lecții, desfășurată în două etape, a fost următoarea: prima etapă, care s-a organizat cu întreaga grupă, a cuprins: organizarea clasei, enunțarea temei de control; întocmirea documentației de către elevi; verificarea documentației de către profesor. A doua etapă — desfășurată la locurile de muncă — cuprinde executarea lucrării de către elevi; controlul și notarea lucrării; verificarea cunoștințelor teoretice legate de lucrarea executată.

Existența acestor două etape — care pot avea loc în zile de muncă diferite — este cerută de faptul că programarea lucrului la locul de muncă depinde de planul de producție al secției întreprinderii. Chiar dacă ar fi posibilă o execuție simultană (pentru toți elevii sau pentru o parte din elevi) a probei practice de control, profesorul de lucrări practice nu ar putea să urmărească și să aprecieze modul de lucru al elevilor.

Lecției de control îi urmează, de regulă, o *lecție de analiză* a rezultatelor probelor de control, care se aseamănă cu lecțiile respective folosite la obiectele de cultură generală.

La clasa a IX-a, la specialitatea mașini-unelte nu s-a folosit *lecția exercițiu* de sine stătătoare. Elevii fac exerciții practice, ca un moment aparte, în cadrul lecției care cuprinde toate verigile procesului de învățămînt.

4. *Practica continuă*

În timpul practicii continue desfășurate de la 12.VI la 24.VI, al cărei scop principal a fost recapitularea și consolidarea cunoștințelor și deprinderilor de muncă, ca și controlul acestora, ne-am propus să urmărim organizarea practicii, conținutul muncii elevilor, timpul de lucru efectiv folosit de aceștia, îndrumarea muncii de către profesorul de lucrări practice și, în special, probele de control și rezultatele acestora.

Conținutul muncii elevilor. Din studierea fișelor de evidență a muncii, completate de elevi și controlate de profesor în timpul anului școlar, s-au stabilit, pentru fiecare elev în parte, care sînt operațiile asupra cărora trebuie să se insiste în timpul practicii continue pentru realizarea prevederilor programei.

În *organizarea* practicii continue am pornit de la teza că, dat fiind scopul urmărit în această perioadă, este necesar ca elevii să-și păstreze locurile de muncă obișnuite, pentru a nu irosi timpul în vederea adaptării la o nouă mașină, cu un alt specific de lucru și pentru ca muncitorii, cunoscînd elevii, să poată continua instruirea lor practică, încredințîndu-le diferite lucrări corespunzătoare nivelului lor de pregătire.

Această teză a fost verificată într-o oarecare măsură ; elevii grupei a II-a, din cauza unei deficiențe de organizare, au fost repartizați în primele zile de practică în altă secție decît cea obișnuită și, după cum reiese din fișele de evidență, în aceste zile au lucrat foarte puțin (15% din timp).

Îndrumarea muncii de către profesorul de lucrări practice este mai greu de realizat în timpul practicii continue. Aceasta, pe de o parte, pentru că el are de îndrumat și controlat un număr mult mai mare de elevi (ai claselor care fac practică simultan) și, pe de altă parte, pentru că sarcinile lui sînt mai mari în această perioadă decît în timpul anului, întrucît, pe lîngă activitatea obișnuită (evidența frecvenței elevilor, repartizarea locurilor de muncă, îndrumarea și controlul activității elevilor la locurile de muncă, analiza muncii la sfîrșitul zilei de practică etc.) el trebuie să organizeze și să urmărească desfășurarea probelor de control prevăzute de programă.

Probele de control au fost date cu scopul verificării nivelului cunoștințelor și deprinderilor de muncă însușite de elevi în timpul anului.

Pentru a avea criterii precise de apreciere comparativă a pregătirii elevilor, s-a hotărît ca toți să dea aceeași probă. În funcție de locurile de muncă disponibile, au fost fixați zilnic, de acord cu șeful atelierului, elevii care trebuiau să dea probele.

Proba practică a constat: a) în întocmirea documentației tehnice; b) în executarea unui bulon cu cap hexagonal de 1 țol (degroșarea părții cilindrice și a capului); c) în verificarea legăturii cunoștințelor teoretice cu munca practică a elevilor. Întocmirea documentației tehnice s-a făcut în primele zile de practică și a constat în desenul de execuție și în consemnarea procesului tehnologic în fișa de lucru.

La proba practică s-a urmărit: timpul de execuție, calitatea suprafeței prelucrate, precizia dimensională, corectitudinea și succesiunea logică a mișcărilor.

Pentru verificarea priceperii elevilor de a lega cunoștințele teoretice de activitatea lor practică, s-au elaborat întrebări legate direct de lucrarea efectuată și întrebări cu caracter mai larg. Aprecierea lucrărilor din punct de vedere al timpului de execuție, al calității suprafeței și al preciziei dimensionale s-a făcut pe baza comparației între rezultatele obținute de elevi și cerințele tehnice față de calitatea prelucrării, indicii obținuți fiind echivalați cu note. Corectitudinea și succesiunea logică a mișcărilor, ca și priceperea elevilor de a lega cunoștințele teoretice de activitatea practică au fost apreciate direct prin note de către profesorul de lucrări practice (și paralel de cercetători, rezultatele fiind confruntate).

Analiza rezultatelor obținute la probele de control ne permite să tragem unele concluzii în legătură cu nivelul pregătirii elevilor la această specialitate:

— Faptul că nici un elev nu a obținut calificativul „insuficient" arată că, în general, elevii și-au însușit cunoștințele și priceperile de muncă prevăzute în programă.

— O treime din elevi (atît la grupa I cît și la grupa a II-a) au lucrat independent proba de control, dovedind un nivel mai avansat în formarea deprinderilor de muncă.

— *Elevii care au lucrat independent* au obținut calificativul „foarte bine" și „bine", atît la calitatea suprafeței și preciziei dimensiunilor, cît și la corectitudinea mișcărilor (la grupa I 34% — „foarte bine", restul „bine", iar la grupa a II-a, 60% „foarte bine", restul „bine").

— Dintre *elevii ajutați de muncitori* au obținut calificativul „foarte bine" doar 17% din elevii grupei a II-a și numai la calitatea suprafeței și precizia dimensiunilor bulonului; la corectitudinea mișcărilor, 60% din elevi au obținut „bine", restul „suficient". La grupa I nici unul din elevii ajutați de muncitori nu a obținut calificativul „foarte bine"; în ceea ce privește precizia mișcărilor, doar 16% au obținut „bine", restul „suficient", ceea ce arată dependența calității lucrului efectuat de nivelul însușirii deprinderii.

— *Timpul mediu* necesar elevilor din grupa I — care au lucrat independent — pentru efectuarea probei de control a fost de 9', iar al celor ajutați de muncitori — 12'; la grupa a II-a, acest timp a fost de 11', respectiv 14'. Comparînd rezultatele obținute de elevii celor două grupe (atît de elevii care au lucrat independent, cît și de cei ajutați de muncitori) se constată că: timpul mediu folosit de elevii din grupa I pentru efectuarea probei de control este mai mic decît cel necesar elevilor grupei a II-a (10',5 față de 12',5); la calitatea suprafeței, la precizia dimensiunilor și la corectitudinea mișcărilor, calificative mai bune au obținut elevii din grupa a II-a (calificativul „foarte bine" 30%, față de 17% la grupa I).

Explicația acestei situații rezidă, probabil, în faptul că grupa a II-a a lucrat într-o secție în care muncitorii au o calificare mai ridicată, exe-

cută piese de o categorie superioară, la care se cere o calitate superioară a suprafețelor și o precizie mai mare și, ca urmare, îndrumarea dată de aceștia elevilor a influențat formarea deprinderilor în sensul unei mai mari precizii, fapt care a dus la un consum mai mare de timp, dar și la o calitate superioară a execuției.

Incheierea practicii. O dată cu sfîrșitul practicii continue se încheie întregul an de instruire în producție a elevilor. În acest moment este necesar ca atît elevii cît și muncitorii-instructori și conducerea întreprinderii să cunoască rezultatele muncii desfășurate timp de un an de elevi în întreprindere, contribuția întreprinderii la crearea condițiilor necesare instruirii elevilor în producție etc. Analiza tuturor acestor aspecte ale activității respective s-a făcut la clasa experimentală în cadrul unei consfătuiri la care au participat elevii, profesorii de lucrări practice, dirigintele clasei, reprezentanți ai muncitorilor-instructori, șeful de atelier, un delegat al conducerii întreprinderii.

În această consfătuire s-a analizat situația la învățătură a elevilor, desfășurarea practicii în producție, rezultatele probelor de control, aportul muncitorilor și al întreprinderii la instruirea elevilor etc. S-a scos în evidență faptul că, față de începutul anului școlar, situația la învățătură a elevilor s-a îmbunătățit simțitor.

Notele slabe (4) au scăzut (de la 12% la 3,3%), notele mari (9—10) au crescut (de la 11% la 13%), în timp ce notele medii (7—8) s-au menținut constante. Aceasta arată că, deși au fost mai aglomerați decît elevii celorlalte clase a IX-a (37 ore săptămînal față de 35 ore), elevii clasei experimentale au putut face față sarcinilor școlare. Din acest punct de vedere nu trebuie neglijat aportul măsurilor educative experimentale aplicate la această clasă.

Muncitorii care au participat la consfătuirea de încheiere a practicii au manifestat un interes deosebit pentru situația școlară a elevilor, luînd atitudine față de cei rămași în urmă la învățătură și cerînd să fie invitați la toate ședințele de analiză a muncii acestora. Ei au apreciat ajutorul dat de elevi la realizarea planului de producție și au arătat că discuțiile cu caracter științific și tehnic purtate cu elevii au fost importante și pentru ei, punîndu-i în situația de a-și reîmprospăta diferitele cunoștințe și de a căuta rezolvarea, în cele mai bune condiții, a diferitelor aspecte ale muncii. Muncitorii au susținut necesitatea probelor practice de control, propunînd chiar probe trimestriale (ceea ce concordă cu programa experimentală pentru clasele X—XI).

Conducerea întreprinderii a manifestat un interes crescut în legătură cu instruirea practică în producție. La acest lucru au contribuit desigur, în mod hotărîtor, sarcinile trasate prin directivele celui de-al III-lea Congres al P.M.R. cu privire la legarea școlii de producție, cît și aportul adus de elevi în munca întreprinderii.

Concluzii preliminare. În sistemul de instruire practică a elevilor în producție, prin repartizarea lor pe lîngă muncitori, se obțin rezultate bune dacă această activitate este organizată și îndrumată cu pricepere de către profesorul de lucrări practice.

— Cercetarea noastră a arătat că la specialitatea mașini-unelte, prin contopirea celor două cursuri de tehnologie — a meseriei și a prelucrării — într-un singur curs, se evită repetițiile inutile și se poate realiza o mai bună concordanță între programa de tehnologie și cea de lucrări practice.

— În condițiile producției, repartizarea elevilor pe lîngă muncitori — făcută la începutul anului — se menține, conform programei, pe toată

durata clasei a IX-a, desfășurarea practicii în producție cuprinzînd 4 perioade: perioada organizatorică, perioada pregătitoare, instruirea propriu-zisă în producție și practica continuă.

— Îndrumarea elevilor de către profesorul de lucrări practice se face sub două forme: îndrumarea pe grupe (instructajul introductiv și discuțiile de încheiere) și îndrumarea individuală (la locurile de muncă). Controlul cunoștințelor și deprinderilor se desfășoară sub forma controlului curent și a controlului final. Evidența muncii elevului se ține prin fișele de lucru, fișele de evidență și caietul personal al profesorului. Aprecierea muncii elevului trebuie să oglindească toate aspectele activității acestuia.

— Profesorul de lucrări practice trebuie să păstreze o legătură permanentă cu muncitorii-instructori, să le arate care este sarcina lor în instruirea elevilor. Muncitorii vor cunoaște programa, prin tema de atelier pe care le-o comunică elevii.

— Profesorul de lucrări practice și cel de tehnologie trebuie să elaboreze în comun planificarea calendaristică și să se viziteze reciproc la lecții și la practică, să discute tematica lecțiilor.

— Activitatea elevului în producție constă în întocmirea documentației tehnologice, în practica observativă și în lucrul efectiv.

— Unele metode de învățămînt se aplică într-un mod specific în instruirea practică în producție (demonstrația, exercițiile, vizitele etc.).

— Întreaga activitate desfășurată cu elevii într-o zi, în producție, constituie o lecție. Lecțiile ținute în cadrul instruirii practice se deosebesc de lecțiile obișnuite, atît prin durată, cît și prin structură, cuprinzînd două părți fundamentale: partea teoretică (cca. 45'), partea practică (cca. 3 ore). Cele mai frecvente tipuri de lecții, la mașini-unelte, sînt: lecția care cuprinde toate verigile procesului de învățămînt, lecția de comunicare (cu caracter introductiv) și lecția de control.

— În perioada practicii continue, urmărindu-se recapitularea și consolidarea cunoștințelor și deprinderilor de muncă și controlul acestora, este indicat ca elevii să-și păstreze aceleași locuri de muncă din timpul anului. Proba de control se va da în perioada practicii continue (la clasa a IX-a). Pentru a avea criterii precise de apreciere comparativă a lucrărilor, este bine ca toți elevii să execute aceeași probă de control. Este indicat ca practica continuă să se încheie în mod organizat, printr-o consfătuire de analiză a muncii, la care să participe muncitorii și conducerea întreprinderii.

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТАНКОСТРОЕНИЯ

(Резюме)

Статья содержит результаты исследования некоторых аспектов организации, содержания и методики производственного обучения по специальности станкостроения учащихся в IX классе „А" средней школы имени Аурела Влайку в Бухаресте в 1960-61 учебном году.

Предварительные результаты исследования показывают, что с целью осуществления тесной связи и соответствия во времени между усвоением теоретических знаний, полученных на занятиях по технологии, и практической деятельности проведенной в конкретных условиях работы на предприятиях, календарное планирование должно быть так составлено, чтобы темы по технологии предшествовали темам, предусмотренным для практики.

Наблюдательная практика учащихся, преобладающая в IX-ом классе, должна проводиться на основе рабочей карточки. Если нет соответствия между темами программы и работы в мастерской, ученик должен получить указания от учителя по производственному обучению.

Учёт работы проведенной учащимися ведётся на карточке, в которую заносится сколько времени он проработал над каждой операцией.

В условиях производственного обучения, отдельные учебные методы представляют собой определенную особенность.

Производственное обучение отличается также от обычных уроков продолжительностью (четыре часа), а также тем, что оно, почти без исключения, состоит из двух частей — теоретической и практической.

QUELQUES PROBLÈMES DE MÉTHODOLOGIE ET D'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION PRATIQUE DANS LE DOMAINE DE LA PRODUCTION, À LA DISCIPLINE „MACHINES-OUTILS"

(Résumé)

L'article présente les résultats d'une recherche portant sur certains aspects de l'organisation, de la teneur et de la méthodologie de l'instruction pratique des élèves de la IX-e classe, à la discipline „machines-outils", à l'école moyenne, nr. 4 „Aurel Vlaicu" de Bucarest, durant l'année scolaire 1960—1961.

Les conclusions préliminaires de cette recherche prouvent que pour réaliser une etroite liaison et une bonne concordance en temps entre l'assimilation des connaissances théoriques acquises au cours de technologie et l'activité pratique déployée dans les conditions concrètes du travail à l'entreprise, le plan calendrier doit être élaboré de façon à ce que les sujets traités au cours de technologie précèdent ceux qui sont prévus pour la pratique.

La pratique à caractère d'observation des élèves devant être prépondérante en IX-e doit se déployer conformément à la fiche de travail. Au cas ou il n'y aurait pas de concordance entre les thèmes prévus par le programme et l'activité de l'atelier, l'élève doit recevoir des indications de la part du professeur dirigeant les travaux pratiques.

L'évidence du travail effectif de l'élève peut être tenue sur une fiche où ce dernier marque consciencieusement le temps mis à exécuter chaque opération.

Dans les conditions de l'instruction des élèves dans le domaine de la production, certaines méthodes d'enseignement présentent une nette spécificité. C'est ainsi que les leçons en production se distinguent des autres leçons aussi bien par leur durée (4 heures) que par le fait qu'elles comprennent, presque sans exceptions, deux parties — l'une théorique, l'autre pratique.

ASPECTE ALE FORMĂRII DEPRINDERILOR DE A CROI SUPRAFEȚE DE ÎNCĂLȚĂMINTE ÎN PROCESUL INSTRUIRII ÎN PRODUCȚIE

MARGARETA BERNIȚCHI
Cercetător la Institutul de științe pedagogice
Filiala Cluj

Formarea deprinderilor de muncă productivă constituie un aspect important al problemei îmbinării învățămîntului cu producția.

Deprinderile de muncă productivă, pe lîngă valoarea lor practică, contribuie și la dezvoltarea gîndirii tehnico-științifice. În condițiile respectării cerințelor metodice și psihologice de organizare și conducere a lucrărilor practice, formarea deprinderilor de muncă implică însemnate aspecte educative și influențează, în mare măsură, dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor.

Problema priceperilor și deprinderilor, sub diferitele ei aspecte, formează obiectul de studiu al multor psihologi sovietici. În cercetarea noastră am pornit de la lucrările lui V. V. Cebîșeva, S. N. Arhanghelski, D. A. Oșanin, B. A. Fedorișin și alții.

În articolul de față, vom prezenta rezultatele preliminare ale cercetării noastre în problema formării deprinderilor, urmărită la clasa a VIII-a de la Școala medie Ady-Șincai din Cluj. Această clasă experimentală a fost repartizată în cadrul instrucției în producție, ținîndu-se seama de preferințele elevelor și de specificul muncii.

Obiectul cercetării îl constituie procesul de formare a deprinderilor legate de profesia de rihtuitor.

Studiul început anul trecut nu este încheiat, de aceea articolul se rezumă la unele rezultate obținute în prima etapă, cînd am studiat *procesul de formare a deprinderii de a croi (manual) suprafețe de încălțăminte.*

★

În studierea procesului de formare a deprinderilor de muncă am folosit diferite metode, prin care am urmărit particularitățile acestui proces, etapele de însușire a operațiilor de muncă, de la primele încercări ale elevelor și pînă la deplina lor însușire, apariția și depășirea greșelilor tipice pe parcursul exercițiilor.

Pentru a constata particularitățile procesului de formare a deprinderilor, am utilizat metoda observației în cadrul lucrărilor practice din

atelierele întreprinderii „Ianoș Herbak" din Cluj, făcînd observații în secția de croit.

Metoda observației am folosit-o îmbinată cu *chestionarea*, care, de cele mai multe ori, în timpul lucrărilor practice a luat forma convorbirii, cerîndu-se elevelor să arate modul de executare a unei operații, să sesizeze o greșeală de execuție, să recunoască anumite defecte ale materiei prime, să analizeze singure calitatea muncii proprii etc.

Analiza produsului activității elevelor a fost utilizată în cercetarea noastră sub forma evaluării produsului muncii pe baza indicilor productivității și a indicilor de calitate. Observînd diferitele defecte ale produsului, am căutat să arătăm elevelor și cauzele lor, care constau, în majoritatea cazurilor, în executarea incorectă a anumitor operații de muncă. Astfel, marginea neregulată a piesei denotă tăierea cu reveniri, iar lipsa de corespondență dintre mărimea piesei și a tiparului de cele mai multe ori este cauzată de mișcarea tiparului în timpul decupării etc.

Pentru a scoate în evidență particularitățile formării deprinderilor, în diferite etape, la elevele clasei experimentale, am folosit *comparația*. Prin studierea comparativă a nivelului de dezvoltare a aceleiași deprinderi la diferite categorii de subiecți (la elevele anului I al școlii profesionale și la muncitorii cu experiență) am obținut date semnificative pentru stabilirea gradului de însușire al deprinderilor respective, referindu-ne, îndeosebi, la precizia și viteza mișcărilor, la numărul erorilor pe piese etc.

Datele cercetării noastre au fost obținute și pe baza unor *probe practice*. Aceste probe au luat diferite forme. Unele cereau elevelor rezolvarea anumitor probleme practice, cu materiale de proporții reduse, altele constau în executarea de comenzi în condițiile obișnuite ale lucrărilor de atelier, iar o a treia categorie au constituit-o lucrările executate în condiții relativ modificate, cerute de scopul cercetării (croitul din carton, pînză și piei diferite, lucrări efectuate sub formă de întrecere etc.).

★

Pentru a ne ușura studierea procesului de formare a deprinderilor de croit suprafețe de încălțăminte, am urmărit, în primul rînd, caracteristicile operației de croit (manual), așa cum este ea executată de către muncitorul cu o bogată experiență în întreprindere.

Făcînd abstracție de momentele pregătitoare, operația propriu-zisă a croirii cuprinde două elemente esențiale, care alternează în activitatea croitului, și anume:

1. plasarea tiparelor (suprafețelor de încălțăminte) de carîmb, căpută, șteif etc. pe suprafața pielii din care se croiește și

2. decuparea manuală, după tipar, a pieselor cu ajutorul cuțitului de croit.

Așezarea corectă a tiparelor, pe suprafața unei jumătăți de piele (canat), presupune aplicarea unor cunoștințe de tehnologie, recunoașterea diferitelor ei regiuni, a direcțiilor de alungire maximă și minimă a pielii, a diferitelor categorii de defecte întîlnite. Celui care croiește i se cere să fie mereu atent la numărul de piese care urmează să fie croite, la modul cum așează diferitele tipare pentru a face economie

de material, să ocolească defectele de piele și, mai ales, să țină seama de însușirile variabile ale materiei prime, de numărul încălțămintelor care urmează a fi croite. Pieile sînt foarte variate după categorie, calitate, formă, grosime, culoare, defecte etc. Condițiile schimbătoare reclamă din partea muncitorului aprecierea critică a corespondenței schemelor anterioare de îmbinare a tiparelor cu cazul dat, o adaptare atentă a procedeelor de rezolvare la situația relativ nouă. Este semnificativă, în acest sens, comparația făcută de S. N. Arhanghelski între activitatea de plasare a tiparelor și cea a jucătorului de șah. [1]

Muncitorul care are o bogată experiență, înainte de a începe plasarea tiparelor pe piele, apreciază pieile raportîndu-le la fișa de comandă, în care se specifică modelul, dimensiunea și numărul perechilor de încălțăminte ce urmează a fi croite. Apreciind fiecare piele, el prevede care sînt piesele principale și cîte pot fi croite, respectînd toate cerințele tehnologice, își face un plan mintal privind succesiunea folosirii diferitelor regiuni ale pielii și adaptarea diferitelor scheme de îmbinare a tiparelor la particularitățile topografice ale fiecărei piei în vederea folosirii cît mai economice a materiei prime.

Formarea la elevi a deprinderii de a plasa corect, economic și rapid tiparele pe diferitele piei este un proces complex și presupune numeroase și variate exerciții.

Elevele clasei experimentale și-au însușit cunoștințele referitoare la topografia pielii și la normele de croire în cadrul lecțiilor de tehnologie. Aceste cunoștințe au fost consolidate prin aplicarea lor în practică, în cadrul lucrărilor de atelier, în limita materiilor prime disponibile.

Pentru a verifica stadiul de formare a deprinderilor de a așeza tiparele, la sfîrșitul lucrărilor practice s-a dat elevelor următoarea probă de control: fiecare elevă a primit o machetă de carton, care reprezenta forma unei piei în proporții reduse, și tipare de căpută, carîmb, ștaif și limbă în miniatură, proporționale cu mărimea pielii. Li s-a cerut elevelor să deseneze pe carton tiparele, respectînd cerințele tehnologice cunoscute („parcă ar croi").

Din controlul lucrărilor a reieșit că majoritatea elevelor posedă cunoștințele tehnologice esențiale privind plasarea tiparelor și reușesc să le aplice, în parte, în practică.

Un procent de 64% dintre eleve au făcut numai 1—4 greșeli în croirea a 105—135 de piese. Procentul elevelor care au greșit multe este relativ mic (11%).

Analiza lucrărilor a scos la iveală două categorii mari de greșeli făcute de eleve în rezolvarea problemei practice. În prima categorie intră croirea unor piese din regiuni necorespunzătoare (de exemplu, decuparea căputei din pielea din regiunea gîtului sau a picioarelor sau plasarea tiparului de carîmb pe partea din față a regiunii iilor).

A doua categorie de greșeli o constituie cazurile de așezare a tiparelor în regiuni corespunzătoare, dar în poziție incorectă, fără a ține seama de direcția de alungire minimă a părții respective de piele. Astfel, elevele așează greșit tiparul de carîmb în lungime pe direcția de întindere maximă a regiunii gîtului sau cu partea din față spre marginea poalelor.

[1] *S. N. Arhanghelski:* „Analiza psihologică a procesului de planificare a activității de către un muncitor stahanovist". Probleme de psihologia muncii și artei (sub red. B. M. Teplov și N. N. Volkov), Ed. de stat pentru literatura științifică, 1952.

Greșelile cele mai multe — în procent de 69,72% — aparțin primei categorii, adică piese croite din regiuni necorespunzătoare,

Tabelul nr. 1

Situația greșelilor de plasare a tiparelor
(În cifre absolute și în %)

Denumirea greșelii	Distribuția greșelilor de piese					Total
	Căpută			Carîmb		
Regiune necorespunzătoare	29	26,60	47	43,11	76	69,71
Poziție greșită	10	9,17	23	21,10	33	30,27
	39	35,77	70	64,21	109	99,98

În ceea ce privește poziția tiparelor (a doua categorie de greșeli), greșelile sînt relativ mai reduse — 30,27%.

Analiza comparativă a datelor statistice ne arată că la ambele categorii de greșeli predomină cele legate de *plasarea tiparului de carîmb*. Astfel, procentul de greșeli legate de așezarea căputei în regiune necorespunzătoare este de 26,60%, iar cel de așezare a carîmbului de 43,12. În ceea ce privește categoria a doua de greșeli, situația este asemănătoare. Avem un procent de 9,17% greșeli privind poziția căputei și de 21,10% de cazuri de așezare a carîmbului în poziție greșită, ceea ce înseamnă că nu sînt suficiente cunoștințele necesare așezării corecte a tiparelor de carîmb.

Plasarea tiparelor de căpută implică mai puține deliberări, acestea croindu-se numai din crupon și într-o poziție ușor de reținut, în timp ce carîmbii se croiesc din regiuni variate, cu diferite direcții de alungire. Deși teoretic elevele cunosc cerințele tehnologice privind croirea carîmbului, în practică nu dispun de îndemînarea necesară în plasarea reglementară a tiparului. Deși ele cunosc diferitele regiuni ale pielii, nu reușesc să le delimiteze cu precizie, să prevadă poziția îmbinată a două - trei tipare ; așezînd tipar lîngă tipar, adesea rămîn cu o porțiune de piele a cărei formă impune poziția carîmbului și adesea nu pe cea indicată.

La această cauză se mai adaugă și faptul că în timpul lucrărilor practice s-a subliniat, în repetate rînduri, necesitatea folosirii cît mai economice a pieilor, a utilizării, atît cît se poate, și a unor părți mai slabe sau cu defecte. Încercînd să răspundă acestei cerințe, elevele au căzut în greșeala de a croi părți nepermise ale carîmbului din regiunea iilor.

Observațiile mai arată că grupa experimentală, cu excepția a trei eleve, a respectat ordinea croirii pieselor, reactualizînd, în prealabil, pe plan mintal, succesiunea folosirii diferitelor regiuni ale pielii.

Muncitorul cu experiență, o dată cu examinarea pielii, prevede folosirea ei în ansamblu. În același timp cu plasarea pe plan mintal a unui tipar, el prevede posibilitatea îmbinării și așezării a două - trei tipare următoare (S. N. Arhanghelski) [1].

Spre deosebire de muncitorul cu experiență, elevele clasei experimentale se preocupă de plasarea corectă a unui singur tipar și după ce l-au desenat se gîndesc ce altă piesă poate fi croită și care se potrivește bine cu configurația marginii tăiate. Numai patru eleve din grupă își făceau anumite calcule asupra posibilității de continuare dacă desenează un anumit tipar. Majoritatea elevelor deliberau după fiecare piesă, fără a avea o schemă mintală anterioară, fără a reuși să planifice succesiunea plasării a 3 - 4 tipare.

Din datele experimentului rezultă că elevele grupei experimentale reușesc să se orienteze, în parte, corect în activitatea de plasare a tiparelor. Rezultatele dovedesc că ele și-au însușit cunoștințele tehnologice cele mai importante, referitoare la topografia pielii și la cerințele plasării corecte și economice a tiparelor pe suprafața canatului. Elevele întîmpină, însă, unele dificultăți în aplicarea corectă și promptă a acestor cunoștințe în practică.

Datele obținute prin studierea procesului de formare a deprinderii de așezare a tiparelor sugerează și unele indicații metodice cu privire la organizarea și conducerea exercițiilor din cadrul lucrărilor practice. Astfel, elevele trebuie puse în situația de a se orienta corect în topografia diferitelor categorii de piele, de a recunoaște prompt direcția de alungire a părților pielii și tipurile variate ale defectelor de piele, de a face mai multe exerciții de plasare a tiparelor pe diferite piei. Exercițiile care reclamă din partea elevelor aplicarea cunoștințelor de tehnologie, în condiții parțial schimbate, sînt deosebit de însemnate în formarea deprinderilor.

Elevele trebuie să fie deprinse cu calcularea posibilităților de îmbinare a tiparelor, cerîndu-li-se să prevadă utilizarea pielii în ansamblul ei. În acest scop, sînt necesare exerciții speciale de plasare a tiparelor prin desenare pe piele, fără decupare. Este vorba de exerciții care să contribuie la dezvoltarea procesului de combinare a reprezentărilor spațiale, am putea spune chiar a gîndirii spațiale, fiind vorba de analiza și sinteza reprezentărilor spațiale.

Pentru a evita greșelile tipice, sînt necesare explicațiile maistrului, îmbinate rațional cu demonstrații privind limitele regiunilor din care pot fi croite anumite piese de încălțăminte.

Nu este indicat să se insiste prea mult asupra unui aspect secundar al activității, deoarece aceasta poate avea un efect contrar celui dorit. Accentul trebuie pus pe deprinderea elevelor de a recunoaște greșelile efectuate și pe corectarea lor conștientă.

★

Al doilea element al operației de croit din piele îl constituie decuparea pieselor cu ajutorul cuțitului de croit. Executarea ei de către eleve implică

[1] *S. N. Arhanghelski:* Op. cit., p. 5.

coordonarea unei serii de mișcări și anume: fixarea tiparului cu degetele mîinii stîngi, în așa fel ca să fie complet imobil în timpul decupării piesei; ținerea cuțitului cu mîna dreaptă într-o anumită poziție și efectuarea mișcărilor necesare tăierii pielii de-a lungul marginilor tiparului, începînd cu extrema stîngă.

Acest sistem de mișcări la muncitorul calificat ajunge la un grad înalt de automatizare. Deși tiparele au forme foarte variate și neregulate, el taie pielea după conturul tiparului, dintr-o singură mișcare, fără reveniri, iar opririle de fracțiuni de secundă la colțurile tiparului sînt abia sesizabile. Pentru a străbate pielea cu cuțitul, el depune un efort moderat și relativ constant, care se concentrează în mișcarea mîinii, poziția corpului rămînînd dreaptă în tot timpul muncii. Mișcările muncitorului sînt precise, sigure și rapide.

În urmărirea procesului de formare a deprinderii de a decupa piesele după tipar, am pornit de la cercetările efectuate de V. V. Cebișeva asupra formării deprinderilor motrice complexe [1].

În îmbinarea operațiilor parțiale într-o deprindere motrică complexă, autoarea stabilește trei etape distincte sub aspect psihologic. Specificul primei etape este executarea alternativă a operațiilor parțiale și omiterea unora. Caracteristica etapei a doua este alternarea operațiilor parțiale, dar fără omisiuni. Etapa a treia se caracterizează prin executarea simultană, armonioasă, a operațiilor parțiale.

Decuparea manuală a pieselor de încălțăminte presupune coordonarea unei serii de mișcări.

Pentru a surprinde procesul de formare a deprinderii de a croi, am organizat cu grupa experimentală probe de verificare în diferite etape ale exercițiilor. Prima probă s-a făcut în momentul cînd elevele au încercat pentru a doua oară să croiască tipare de căptușă și carîmb din piele, la început croind din carton și pînză, iar piesele auxiliare croindu-le din deșeuri de piele. A doua probă s-a organizat în perioada exercițiului susținut, iar a treia la sfîrșitul anului școlar. Probele au constat din executarea de către fiecare elevă a unei comenzi de două perechi de încălțăminte. Elevele lucrau în condițiile obișnuite ale întreprinderii. Oprindu-ne pe rînd la masa de lucru a fiecărei eleve am urmărit modul cum croiește, numărul de piese date și am înregistrat greșelile făcute la croirea lor. Apoi, am notat numărul întreruperilor în decupare cauzate de mișcarea tiparului, numărul revenirilor cu cuțitul asupra traiectului pînă la decuparea completă a piesei, cazurile de decupare definitivă fără tipar etc.

Nu am reușit încă să înregistrăm cu precizie operația de decupat sub toate aspectele ei, pe de o parte, din cauza complexității ei ca obiect de cercetare, iar pe de altă parte, din lipsa unor dispozitive și aparate speciale de înregistrare. Urmează ca aceste aspecte să fie studiate și înregistrate în a doua etapă a cercetării noastre. Astfel, ar fi măsurarea duratei revenirilor și a întreruperilor, în microintervale de timp, în procesul decupării, măsurarea adîncimii pînă la care a fost străbătută pielea la prima încercare de a decupa piesa, înregistrarea efortului depus la ținerea tiparului și la tăierea pielii cu cuțitul etc.

[1] *V. V. Cebișeva:* „Unificarea operațiilor în învățarea deprinderilor motrice complexe", Izdatelstvo Akad. Ped. Nauk., R.S.F.S.R., nr. 91/1958.

Prelucrarea datelor obținute la prima probă de control ne dă situația statistică din tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2

Progresul formării deprinderii de decupare a pieselor

Denumirea aspectelor procesului de muncă		Calitatea executării	Numărul și procentul elevilor					
			Proba I		Proba II		Proba III	
Poziția de plecare		Corectă	5	35,7	7	49,9	11	78,5
		Greșită	9	64,2	7	49,9	3	21,4
Ținerea cuțitului		Corectă	2	14,2	5	35,7	9	64,2
		Greșită	12	85,7	9	64,2	5	35,7
Fixarea tiparului		Corectă	—	—	6	42,8	11	78,5
		Greșită	14	100	8	57,1	3	21,4
Operația de decupare a pieselor	În linie dreaptă	Cu 0∼2 reveniri	3	21,4	6	42,8	11	78,5
		Cu 3—6 reveniri	11	78,5	8	57,1	3	21,4
	În linie curbă	Cu 0∼2 reveniri	—	—	4	28,5	8	57,1
		Cu 3—6 reveniri	14	100	10	71,4	6	42,8

În prima perioadă a exercițiilor, 64,2% din eleve începeau lucrarea într-o poziție incorectă. Preocupate de apăsarea cuțitului și fixarea tiparului, uitau modul corect de a începe decupatul din partea stîngă. Ele porneau cu cuțitul de la mijlocul tiparului sau din partea dreaptă, poziție care îngreuia tăierea pielii în cît mai bune condiții și cu un efort moderat. Toate elevele făceau greșeli în fixarea tiparului cu mîna stîngă. Ele încercau să imobilizeze tiparul printr-un efort exagerat de apăsare, care le obosea fără a reuși să mențină fixă poziția tiparului.

Mișcarea de tăiere era însoțită de o încordare a mușchilor inutilă. Elevele, în procent de 71%, tăiau pielea dincolo de conturul tiparului, nereușind să se oprească la colțul lui.

În executarea operației de decupare, s-a observat ca o greșeală tipică tăierea repetată a pielii, elevele nereușind să străbată pielea cu lama cuțitului dintr-o singură mișcare. Această greșeală s-a manifestat, cu o oarecare diferențiere, la tăierea liniilor drepte și a liniilor curbe ale tiparului.

După cum rezultă din tabelul nr. 2, în cadrul primei probe 78,5% din eleve au tăiat pielea în linie dreaptă după mai multe reveniri, oprindu-se doar de cîteva ori pe traiectul respectiv. La tăierea în linie curbă, elevele — în procent de 100% — au avut nevoie de 3—6 reveniri asupra traiectului pentru a străbate pielea și nici o elevă n-a reușit să taie dintr-o mișcare. Datele arată că elevele au progresat în însușirea operației de a tăia pielea în linie dreaptă (de exemplu, marginea dreaptă a părții de sus a carîmbului). În ceea ce privește tăierea pielii în linie curbă, elevele au întîmpinat mai multe greutăți. Ele nu reușeau să țină cuțitul în timpul croitului lîngă marginea

tiparului, se îndepărtau adesea de tipar, reveneau asupra traiectului parcurs, străbăteau pielea numai la un milimetru adîncime din grosimea ei, după care ridicau tiparul și decupau definitiv piesa fără tipar.

Această primă etapă în formarea deprinderii de a croi se caracterizează printr-o lipsă de coordonare a mișcării mîinilor și prin neputința de a repartiza corect efortul pe fiecare mînă. Mișcările nu s-au constituit încă într-un anumit stereotip dinamic, operația fiind fărîmițată în elemente și fragmente de elemente.

În timpul cercetării noastre, am observat și o încordare musculară exagerată și mișcări inutile, ceea ce făcea să se taie pielea peste linia tiparului. Cînd elevele erau atente asupra ținerii fixe a tiparului, nu reușeau să străbată pielea cu lama cuțitului, cînd își concentrau forțele pentru a tăia pielea, uitau de tipar, care era cu ușurință împins de lama cuțitului. În felul acesta se explică cazurile numeroase de mișcare a tiparului, care însemna, totodată, întreruperea operației de decupare.[1]

Fiind concentrate asupra tăierii cu putere a pielii, elevele scăpau din vedere și cerințele privind modul de ținere a cuțitului și punctul de pornire și decupare a piesei. Acest fapt rezultă și din datele statistice: numărul mare de eleve care au poziție de plecare greșită (64,2%) și numeroasele cazuri de ținere incorectă a cuțitului (85,6%). Elevele uitau să se sprijine pe degetul mic atunci cînd decupau pielea, ori acest fapt influența negativ mișcarea de tăiere a pielii, mai ales în linie curbă.

Pe baza acestor date, am denumit etapa inițială — *etapa efectuării întrerupte a operației.*

În cadrul exercițiilor ulterioare, profesorul maistru a insistat asupra corectării greșelilor făcute de eleve, punîndu-le în situația să-și urmărească singure activitatea, să fie atente asupra poziției de plecare, să nu facă eforturi inutile, demonstrîndu-le modul corect de execuție a operației.

La proba a doua, situația s-a prezentat mult îmbunătățită. După cum rezultă din tabel, procentul elevelor care încep greșit lucrarea scade de la 64,2% la 49,9%, iar fixarea tiparului o realizează greșit numai 57,1% dintre elevele grupei. Scad considerabil greșelile de tăiere a pielii dincolo de conturul tiparului și se observă un progres evident în însușirea operației de decupare în linie dreaptă. Procentul elevelor care taie cu reveniri scade de la 78,5% la 57,1%. Se observă o creștere considerabilă a numărului de eleve care străbat pielea în linie dreaptă dintr-o singură mișcare și al acelora care fac în medie 0—0,75 de reveniri. În ceea ce privește decuparea marginilor curbe ale piesei, evoluția deprinderii este foarte moderată. Ținerea corectă a cuțitului n-a devenit încă o deprindere, la majoritatea elevelor, dar se observă o oarecare îmbunătățire. Tăierea cu multe reveniri scade de la 100% la 71,4% și, în același timp, crește numărul elevelor care taie curburile din 1—2 mișcări, însă nici o elevă nu taie dintr-o dată. După cum rezultă din datele statistice și din observațiile făcute în această etapă, *elevele reușesc să execute simultan părțile mai simple ale*

[1] Desigur că pentru precizia înregistrării se impune construirea unor dispozitive speciale, care să permită măsurarea efortului muscular la cele două mîini, precum și a continuității mișcării sau întreruperilor făcute.

activității, mișcările mai ușoare. Încordarea exagerată se atenuează, scad greșelile de întrerupere a decupării din cauza mișcării tiparului și repetării în timpul tăierii pielii în linie dreaptă, ceea ce denotă o mai bună coordonare a mișcărilor în anumite momente ale activității.

Elevele reușesc să acorde mai multă atenție respectării cerințelor cu privire la poziția de plecare și ținere a cuțitului, care în prima etapă au fost pe plan secundar, însă se menține dificultatea în decuparea curburilor la diferite piese.

Această etapă se caracterizează *prin coordonarea mișcărilor componente mai simple, prin executarea simultană, corectă a mișcărilor parțiale mai ușoare.*

După cum rezultă din tabelul nr. 2, pînă la sfîrșitul anului școlar, elevele au progresat mult în însușirea deprinderii de a decupa piesele. Este evidentă scăderea numărului de greșeli privind poziția de plecare și fixarea tiparului. Elevele reușesc să se oprească cu mișcarea de tăiere exact la capătul tiparului. Mișcările de decupare au dobîndit mai multă precizie, numai 21,4% dintre eleve croiesc în linie dreaptă cu mai multe reveniri. Se îmbunătățește situația și în cazul decupării curburilor, 57,1% din eleve au nevoie numai de 1 pînă la 2 mișcări pentru a străbate pielea cu lama cuțitului.

Datele arată că elevele au făcut un pas înainte în însușirea deprinderii de a croi. Coordonarea mișcărilor este tot mai bună, mișcările devin mai precise, repartizarea efortului se echilibrează în mod treptat.

La unele eleve se observă, în mod vădit, diminuarea sensibilității față de piedici externe (I. E. Boiko) [1]. Atunci cînd sînt întrebate în timpul lucrului, ele răspund fără a întrerupe activitatea, spre deosebire de cazurile de inhibiție externă, deosebit de frecvente în etapele precedente, ceea ce denotă un anumit grad de automatizare a mișcărilor.

Deși nu este vorba de perfecționarea deprinderilor la nivelul maistrului sau al muncitorului din întreprindere, totuși, putem afirma că deprinderile la elevele clasei experimentale se află într-un stadiu relativ evoluat.

Etapa a treia este etapa armonizării depline a mișcărilor componente, etapa executării precise, rapide și cu efort minim a mișcărilor unificate. În acest caz, muncitorul posedă un sistem stabil de acțiuni de executare a operației, procesul de muncă primește un caracter ritmic. În executarea celui de al doilea element al operației crește mult rolul controlului chinestezic.

Pentru a verifica mai profund gradul de precizie a mișcărilor și pentru a dezvălui natura greșelilor repetate, am organizat încă o probă practică, în care am observat comparativ formarea deprinderilor la elevele clasei experimentale și la elevele școlii profesionale. S-a lucrat numai cu o grupă de 9 eleve, cuprinzînd reprezentante a trei categorii: trei eleve bune la lucrări practice (categoria I), trei eleve de nivel mijlociu (categoria a II-a) și trei eleve cu o situație slabă (categoria a III-a). Paralel, s-a făcut proba și cu cele trei categorii de eleve din anul I al școlii profesionale. Li s-a cerut să croiască din piele cîte 8 carîmbi, încercînd să efectueze lucrarea cît mai corect, cu respectarea principiilor tehnologice învățate. A fost ales tiparul de carîmb, deoarece el are margini

[1] *I. E. Boiko:* „Despre problema priceperilor și deprinderilor", Analele romîno-sovietice, seria ped.-psih., nr. 3/1955.

neregulate, cuprinzînd atît linii drepte, cît și linii curbe. Conturul carîmbului a fost împărțit convențional în 6 segmente. În timpul lucrării, s-a notat numărul erorilor la fiecare segment al tiparului. În prelucrarea datelor, s-a calculat media erorilor la un carîmb.

Rezultatele arată că elevele grupei experimentale se apropie mult de stadiul de formare al deprinderilor formate la elevele anului I al școlii profesionale. La ambele clase s-a manifestat aceeași greșeală : revenirea în tăiere a pielii după conturul tiparului. Această greșeală s-a manifestat sub forma a două variante. Prima cuprinde revenirea cu cuțitul asupra traiectului deja parcurs, atingînd marginea tiparului care n-a fost mișcat, iar varianta a doua se referă la ridicarea tiparului după primele încercări de a tăia și la decuparea definitivă a piesei fără tipar. Sub aspect psihologic, prima variantă denotă lipsa de siguranță și de efort constant în mînuirea cuțitului, iar a doua denotă lipsă de perseverență. Din punctul de vedere al formării deprinderilor, sînt mai grave greșelile de decupare definitivă, fără tipar. Tăierea repetată a pielii pe traiectul deja parcurs, în prezența tiparului, reprezintă într-o măsură oarecare un exercițiu pentru elaborarea mișcărilor precise și sigure, iar tăierea fără tipar duce la formarea unei deprinderi defectuoase, la stagnarea procesului de elaborare a deprinderilor corecte.

După cum indică datele, deosebiri contrastante nu pot fi sesizate între deprinderile clasei experimentale și cele ale anului I, avînd în vedere faptul că elevele școlii profesionale au de două ori mai multe ore de lucrări practice (vezi tabelul nr. 3).

Tabelul nr. 3

Rezultatele probei comparative de precizie
(în valori medii)

Categoria de elevi	Clasa	Media erorilor la un carîmb
I	a VIII-a experimentală	1,43
	I profesională	1,12
II	a VIII-a experimentală	1,95
	I profesională	1,62
III	a VIII-a experimentală	3,25
	I profesională	2,16

Elevele din categoria I, aparținînd clasei experimentale, fac erori în medie de 1,43 la un carîmb, cu 0,31 mai multe greșeli decît elevele foarte bune din anul I al școlii profesionale, la care media erorilor la un carîmb este de 1,12. Diferența aceasta crește la 0,33 la elevele din categoria I. În cazul elevelor slabe (categoria a III-a), deosebirea este remarcabilă (media erorilor la clasa experimentală este de 3,25, iar la anul I de 2,16, diferența fiind de 1,09).

Trebuie să menționăm că varianta a doua a greșelilor de revenire la elevele școlii profesionale este mai puțin gravă. Ea se referă la tăierea

fără tipar a unor porțiuni mici de 0,50—1,50 cm din traiect, care n-au fost complet străbătute de cuțit, în timp ce elevele din categoria a III-a ale clasei experimentale tăiau porțiuni de 1—2,50 cm numai la suprafață (parcă ar fi fost trasate), iar tăierea definitivă se făcea după ce tiparul a fost ridicat.

Avînd în vedere numărul redus al orelor de lucrări practice la clasa experimentală, comparativ cu anul I al școlii profesionale, rezultatele obținute în formarea deprinderilor de a decupa piesele de încălțăminte pot fi considerate mulțumitoare.

Pornind de la cercetările întreprinse de V. V. Cebîșeva cu privire la influența accelerării operațiilor asupra calității muncii, am urmărit situația greșelilor de imprecizie la clasa experimentală și în condițiile accelerării activității de decupare a pieselor [1].

În acest scop, am comparat procentul greșelilor de imprecizie efectuate în condiții obișnuite cu numărul greșelilor făcute în situația măririi vitezei de executare a operației. După cum arată rezultatele probei, media erorilor crește, într-o oarecare măsură, în condițiile accelerării vitezei — la categoria I de la 1,43 la 1,62, la categoria a II-a de la 1,95 la 2,12, iar la categoria a III-a de la 3,25 la 3,75. La întreaga grupă, cu excepția unei singure eleve, dorința de a croi mai repede atrăgea după sine un număr mai mare de tăieturi superficiale și de reveniri. Aceste date confirmă constatările făcute de V. V. Cebîșeva că, în perioada de început a formării deprinderilor, dacă elevele nu sînt pregătite special în prealabil pentru accelerarea activității, mărirea vitezei operației influențează negativ calitatea muncii.

Un criteriu științific de stabilire a gradului de automatizare a deprinderilor îl constituie ritmul, rapiditatea desfășurării lor.

Fără să se fi făcut exerciții pregătitoare în timpul anului, la sfîrșitul lucrărilor practice am organizat o probă prin care am urmărit, în mod comparativ, viteza de executare a unei operații, atît la clasa experimentală cît și la anul I al școlii profesionale. Pentru a stimula dorința elevelor de a răspunde cît mai bine cerințelor, proba s-a organizat sub formă de întrecere.

Rezultatele probei arată că între viteza executării operațiilor de către elevele clasei experimentale și de către elevele anului I nu există deosebiri cantitative și calitative mari. Prezentăm în tabelul nr. 4 viteza medie pe categorii de eleve.

Elevele din categoria I, aparținînd grupei experimentale, au realizat „norma" în 12'40", depășind elevele din aceeași categorie de la anul I al școlii profesionale. Rezultatul obținut se datorește, în parte, elevei F. L., care a executat lucrarea în timp record (6'). Celelalte două eleve au atins viteza de 16'. Elevele clasei experimentale din categoria a II-a au efectuat lucrarea în 19'17" și au realizat un decimetru pătrat economie de material. Aceeași categorie de eleve de la școala profesională a lucrat mai repede (13'), dar cu pierdere de 4 dm² material. Dacă avem în vedere această pierdere, diferența de 5'43" se micșorează. La categoria a III-a deosebirea dintre cele două clase este considerabilă. Există o diferență de 6'45" în favoarea elevelor din anul I.

[1] *V. V. Cebîșeva:* „Cîteva probleme psihologice ale instruirii în producție", Voprosî Psihologhii, 2/1959.

Tabelul nr. 4

Rezultatele probei de viteză

Clasa	Categoria de eleve	Timpul cheltuit	Economie în dm^2	Pierdere în dm^2
Experimentală	I	12'40''	1,35 dm^2	—
	II	19'17''	1,00 dm^2	—
	III	28'15''	—	1,50 dm^2
Anul I prof.	I	14'00''	5 dm^2	—
	II	13'00''	—	4,00 dm^2
	III	21'30''	—	1,00 dm^2

Aceste date arată că mișcările componente ale deprinderii la elevele clasei experimentale sînt în curs de automatizare, viteza executării lor fiind apropiată de cea a anului I al școlii profesionale, dar că pentru elaborarea completă a deprinderilor mai sînt necesare o serie de exerciții.

Rezultatele probelor comparative de precizie și viteză dovedesc stadiul destul de avansat al procesului de formare a deprinderilor de croit piese de încălțăminte la elevele clasei experimentale, raportat la numărul redus de ore destinate lucrărilor practice.

Dat fiind specificul operației de croit, ca operație cu componente bine distincte, sînt necesare în *perioada inițială* exerciții pentru însușirea fiecăruia dintre cele două elemente ale operației.

★

Formarea deprinderii de plasare corectă a tiparelor prezintă anumite particularități. Elevele clasei experimentale, deși cunosc topografia pielii, în general, în plasarea tiparelor nu reușesc să delimiteze prompt și cu precizie diferitele regiuni ale ei. Pentru a depăși această etapă sînt necesare exerciții de recunoaștere și delimitare în practică a regiunilor pieilor de diferite categorii.

Conducătorul lucrărilor practice trebuie să insiste — prin explicații îmbinate rațional cu demonstrația — asupra regulilor de plasare a carîmbului și a delimitării regiunilor din care poate fi el croit, deoarece în cadrul greșelilor de plasare a tiparelor cele mai frecvente greșeli sînt legate de așezarea carîmbului.

Elevele clasei experimentale s-au deprins cu respectarea regulilor privind succesiunea folosirii diferitelor regiuni din suprafața de croit și ordinea croirii pieselor, dar elevele clasei experimentale, spre deosebire de muncitorul cu experiență, așează piesă după piesă, fără a reuși să prevadă plasarea a trei-patru tipare îmbinate. Ele operează cu acțiuni succesive, fără a avea scheme de acțiuni privind îmbinarea diferitelor tipare. Această particularitate reclamă organizarea unor exerciții speciale, numai de pla-

sare a tiparelor prin desenare pe piele, fără decupare, care să dezvolte la eleve posibilitatea combinării reprezentărilor spațiale, cerîndu-le să prevadă îmbinarea tiparelor, planificarea folosirii pielii în ansamblul ei.

Însușirea operației de decupare (manuală) a pieselor este un proces complex, care cuprinde trei etape relativ distincte: 1) etapa efectuării întrerupte a operației; 2) etapa executării simultane a mișcărilor parțiale mai ușoare și 3) etapa armonizării depline a mișcărilor componente.

Cunoașterea etapelor de formare a deprinderii de decupare ajută la organizarea judicioasă a exercițiilor, la găsirea procedeelor metodice cele mai eficiente de instruire practică.

Prima etapă se caracterizează prin lipsa de coordonare a mișcării mîinilor și printr-un efort exagerat de apăsare a cuțitului și tiparului. Operația este fărîmițată în elemente și fragmente de elemente, mișcările fiind executate cu nenumărate întreruperi. Elevele uită, în cursul executării operației, regulile privind decuparea corectă (poziția de plecare, ținerea cuțitului etc.).

Pentru a depăși cît mai ușor această etapă, este important să li se atragă atenția elevelor asupra modului corect de executare a fiecărei mișcări și, totodată, să se insiste asupra analizei greșelilor pentru a preveni însușirea defectuoasă a mișcărilor.

Etapa a doua se caracterizează prin coordonarea mișcărilor componente mai simple, prin executarea simultană a mișcărilor parțiale mai ușoare. Se remarcă un progres evident în însușirea operației de decupare în linie dreaptă, dar tăierea pielii în linie curbă se execută de către majoritatea elevelor cu trei pînă la șase reveniri.

Rezultatele probelor de la sfîrșitul anului școlar indică continuarea procesului de formare a deprinderii de decupare. Coordonarea mișcărilor e tot mai bună, crește moderat precizia mișcărilor, se realizează treptat și echilibrarea efortului la cele două mîini. Se menține însă — la o parte însemnată din eleve — dificultatea decupării în linie curbă.

Pentru accelerarea procesului de formare a deprinderii de a decupa piese de încălțăminte, sînt necesare exerciții, în cadrul cărora atenția conducătorului lucrărilor practice să fie îndreptată asupra însușirii operației de a tăia pielea în linie curbă, indicînd elevelor poziția cea mai potrivită a cuțitului.

Rezultatele probei de viteză indică necesitatea unor exerciții speciale, menite să ușureze efectuarea operațiilor, fără timpi morți, accelerarea moderată a activității, fără scăderea calității muncii, încă din perioada de formare a deprinderilor. Datele probei de precizie arată necesitatea de a preveni apariția anumitor procedee de muncă defectuoase, „inventate" de eleve pentru a înlătura unele dificultăți.

Etapa a treia a procesului de formare a deprinderii o întîlnim la muncitorii cu experiență. Este etapa executării precise, rapide și cu efort minim a mișcărilor unificate.

Cunoașterea procesului de formare a deprinderilor practice, a particularităților specifice diferitelor etape, sugerează prețioase indicații metodice

de organizare a exercițiilor, în vederea însușirii corecte și în timp relativ scurt a deprinderilor de muncă.

La grupa experimentală, stadiul de formare a deprinderilor de muncă este avansat în raport cu numărul de ore destinat lucrărilor practice și cu scopul urmărit : de a da elevelor — la terminarea școlii medii — un început de calificare profesională.

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЫКРОЙКИ ОБУВНОЙ ЗАГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

Автор статьи, изучая процесс формирования навыков, исходит из анализа двух моментов при операции кройки: установка выкроек на кожу и выкройка ножом.

Данные исследования получились на основании следующих приёмов: наблюдение, сопровождаемое хронометражем, анализ результата работы и некоторых практических проб.

Формирование навыков установления выкроек в экспериментальном классе представляет определённые особенности.

Экспериментальный класс привык соблюдать правила, касающиеся порядка применения разных частей кожи и порядка выкройки. Ученики не могут запланировать три четыре соединённых выкроек, не могут комбинировать выкройки в уме.

В статье приведены главные этапы формирования навыка выкройки заготовок: 1) этап выполнения отдельных операций; 2) этап одновременного исполнения частичных, более лёгких движений и 3) этап полной согласованности движений.

Результаты проб в конце учебного года показывают продолжение процесса формирования навыков кройки. Улучшается координация движений, точность движений умеренно растёт и постепенно осуществляется уравновешение усилий рук; однако у многих учеников наблюдается неправильные выкройки по крывой линии.

Автор статьи, используя для сравнения первый год профессиональной школы, указывает на передовой уровень развития навыков в экспериментальной группе, по сравнению с числом часов, отведенных на практические работы и, учитывая преследуемую цель, а именно, чтобы дать ученикам по окончании средней школы профессиональную квалификацию.

L'INSTRUCTION PRATIQUE DANS LE DOMAINE DE LA PRODUCTION À UNE ÉCOLE MOYENNE DE JEUNES FILLES ; ASPECTS DE LA FORMATION DES HABITUDES DANS LA COUPE DU CUIR POUR LA CONFECTION DES CHAUSSURES

(Résumé)

Pour étudier le processus de la formation des habitudes, l'auteur de cet article prend comme point de départ l'analyse des deux moments de l'opération de coupe des chaussures : le placement des patrons sur la surface de cuir et le découpage des pièces à l'aide du tranchet.

Les données de la recherche ont été obtenues ayant comme fondement les méthodes suivantes : l'observation accompagnée par le chronométrage, l'analyse du produit de l'activité de l'élève ainsi que certaines épreuves pratiques.

Dans la classe expérimentale, la formation de placer les patrons présente certaines particularités.

Cette classe s'est habituée à respecter les règles concernant non seulement la succession de l'utilisation des différentes régions du cuir mais aussi l'ordre de la coupe des pièces. Cependant les jeunes filles ne réussissent pas encore à planifier le placement de trois ou quatre patrons réunis ; elles ne sont pas encore à même d'opérer pas des schémas d'actions et de combiner mentalement les patrons.

Dans l'article, on présente les principales étapes pour former l'habitude de couper les surfaces de chaussure (il s'agit, bien entendu, du travail manuel) :

1. l'étape de l'exécution interrompue de l'opération ; 2. l'étape de l'exécution simultanée des mouvements partiels plus faciles ; 3. l'étape de la pleine harmonisation des mouvements composants.

Les résultats des épreuves de la fin de l'année indiquent la continuation du processus de formation de l'habitude de découper. La coordination des mouvements est toujours meilleure, leur précision augmente modérément et l'on réalise graduellement l'équilibre de l'effort fait par les deux mains ensemble ; néanmoins, la plupart des élèves continuent à découper en ligne courbe.

Ayant comme but d'accorder à ces élèves un commencement de calification professionnelle, à la fin de leurs études, l'auteur fait voir le niveau avancé du développement des habitudes crées (vu le nombre réduit d'heures destinées à leurs travaux pratiques) par rapport au niveau de la premiè re année de l'école professionnelle.

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ

CONSFĂTUIRE PRIVIND ELABORAREA TRATATULUI DE ISTORIA PEDAGOGIEI ROMINEŞTI

Problema alcătuirii unui Tratat de istoria pedagogiei româneşti a fost consemnată în mai multe numere ale Revistei de pedagogie. Elaborarea lui constituie o sarcină de seamă a Institutului de ştiinţe pedagogice, pe linia directivelor date de P.M.R. în problema valorificării moştenirii culturale progresiste din ţara noastră.

La traducerea în fapt a acestei sarcini s-a ţinut seama de indicaţia leninistă, care precizează: „fără înţelegerea limpede a faptului că numai prin cunoaşterea precisă a culturii create de întreaga dezvoltare a omenirii, numai prin prelucrarea ei se poate construi o cultură proletară, fără această înţelegere nu vom putea îndeplini sarcina aceasta" [1].

În vederea elaborării Tratatului, s-a supus discuţiei, prin intermediul Revistei de pedagogie, proiectul de prospect (nr. 2/1957), s-a publicat o mare parte din părerile unor cercetători în domeniul istoriei pedagogiei, au fost publicate concluziile discuţiilor la prospect (nr. 4/1958).

Cu prilejul sesiunii ştiinţifice a Universităţii „C. I. Parhon" (mai 1961), tov. prof. dr. Stanciu Stoian a prezentat o comunicare intitulată „Pentru un Tratat de istoria pedagogiei româneşti". De asemenea, în cadrul sesiunii ştiinţifice a Institutului de ştiinţe pedagogice din decembrie 1961 (o cronică a acestei sesiuni a fost inserată în nr. 1/1962 al susmenţionatei reviste), au fost susţinute şapte comunicări, ale căror teme se includ în diferite capitole ale Tratatului de istoria pedagogiei româneşti.

În diferite numere ale Revistei de pedagogie din ultimii ani au apărut o serie de materiale privind dezvoltarea şcolii, studii referitoare la şcoala şi pedagogia nouă din anii puterii populare şi monografii privind viaţa, activitatea şi opera unor pedagogi români.

În perioada care a trecut de la publicarea proiectului de prospect au fost cercetate de către colectivele care lucrează la Tratat documente şcolare — multe din ele inedite — şi s-a strîns materialul documentar referitor la dezvoltarea şcolii şi gîndirii pedagogice, la legislaţia şcolară, la activitatea unor cadre didactice în domeniul educaţiei şi învăţămîntului.

Toate aceste lucrări premergătoare indică seriozitatea cu care Institutul de ştiinţe pedagogice răspunde sarcinii de cinste pe care o are de a elabora pe baze ştiinţifice primul Tratat de istorie a pedagogiei româneşti.

Pentru a face un bilanţ al realizărilor pînă în prezent şi pentru o orientare mai temeinică a activităţii viitoare, Institutul de ştiinţe pedagogice a organizat în zilele de

---

[1] *V. I. Lenin:* Opere, vol. 31, E.S.P.L.P., 1956, p. 269.

23—24 februarie 1962 o consfătuire la care au participat istorici, specialiști în istoria literaturii române și cercetători în domeniul învățământului și pedagogiei românești din întreaga țară. Scopul acestei consfătuiri a fost multiplu :

— cunoașterea stadiului cercetărilor în vederea elaborării acestei lucrări ;

— definitivarea cuprinsului primei părți ;

— completarea colectivelor care participă la alcătuirea tratatului, îndeosebi a primelor două părți ;

— conlucrarea mai strînsă a colectivului ce studiază dezvoltarea educației și învățămîntului în Țara Românească și Moldova, cu cel care studiază dezvoltarea educației și învățămîntului în Transilvania și Banat.

În prima zi, lucrările au fost conduse de tov. prof. dr. *Stanciu Stoian*, directorul Institutului de științe pedagogice. În cadrul consfătuirii s-au prezentat două referate :

Primul a fost alcătuit de tov. prof. univ. *St. Birsănescu* — responsabilul primei părți a Tratatului — care s-a ocupat de situația cercetărilor legate de elaborarea acestei părți, prezentînd colectivul de colaboratori, izvoarele folosite, concepția asupra prelucrării materialului și asupra planului lucrării, subliniind, în încheiere, unele greutăți ce mai există și făcînd unele propuneri care vor contribui la realizarea în condiții optime a acestei lucrări.

Al doilea referat a fost susținut de tovarășii *A. Coman* și *V. Bunescu*, cercetători științifici la Institutul de științe pedagogice, care au înfățișat situația cercetărilor privind școala și învățămîntul în Transilvania și Banat.

Referenții au subliniat că în tratarea acestor probleme este necesar să se țină seama de caracteristica dezvoltării culturii românești în Transilvania, care s-a făcut în strînsă legătură cu cultura maghiară și germană, pe de o parte, iar pe de alta, cu cea din Principatele Române (Muntenia și Moldova).

În cuvîntul lor, participanții la discuții s-au referit la probleme privind izvoarele, periodizarea, concepția de prelucrare a materialului, precum și la diferite aspecte de organizare a muncii de cercetare.

Toți au subliniat necesitatea folosirii concepției materialismului istoric în cercetările ce le întreprind — singura care asigură un conținut cu adevărat științific.

Problema izvoarelor, care a mai fost discutată și cu alte prilejuri, a fost amplu dezbătută.

Tov. prof. univ. *I. Ionașcu*, făcînd o clasificare a izvoarelor, a arătat că trebuie să se depună toate eforturile pentru a depista și cunoaște aceste izvoare, mergîndu-se direct la sursă. Vorbitorul a arătat că, în urma unei comparații între documentele găsite în condicele de la Arhivele statului și cele cuprinse în colecția de documente strînse de V. A. Urechia, a ajuns la concluzia că acesta nu a cuprins decît circa 25% din material. Multe din documentele importante lipsind, nu ne putem baza numai pe această culegere, ci trebuie să fie cercetate arhivele.

Despre aceeași problemă a vorbit și tov. prof. *I. Popescu-Teiușan*, care a arătat că există multe arhive locale și de familie, necercetate încă. În ele s-ar putea găsi multe documente importante pentru studierea învățămîntului și a educației din țara noastră. În continuare, tov. Popescu-Teiușan a exemplificat cele susținute cu rezultatele pe care le-a avut în urma investigațiilor făcute în arhiva fostului Colegiu din Craiova. Consideră necesară, de exemplu, cercetarea arhivelor de la Turnu-Severin (pentru școala de la Cerneț), de la Rîmnicul Vîlcea (pentru învățămîntul mănăstiresc) și de la Tîrgu-Jiu ; în ceea ce privește colecția lui V. A. Urechia, se raliază celor relatate de tov. prof. univ.

I. Ionașcu, subliniind că documentele de aci trebuie verificate și completate; apoi, își ia sarcina de a studia arhivele, pentru a depista documentele privind școala în regiunea Oltenia.

Tov. prof. *Dan Simonescu* a cerut să se utilizeze, ca izvoare directe, însemnările de pe manuscrise și cărți. În același timp, consideră că este important a se cerceta cartografia veche, deoarece multe din hărți nu au avut un rol de informare, ci au servit ca material ajutător la predarea lecțiilor. Tov. Dan Simonescu propune și studierea ideilor cronicarilor greci din secolele XV—XVIII, pe de o parte, iar pe de alta, a proverbelor, care, deși se găsesc în variante diferite la diverse popoare, au totuși un fond comun și conțin trăsături specifice ale educației dintr-o anumită epocă.

Tov. prof. *Gh. Pîrnuță* a arătat unele ipoteze ce le-a desprins din studierea unui număr mai mare de documente din secolele XVII și XVIII, găsite în comuna Rucăr-Muscel. De aceea, la elaborarea documentată a lucrării de amploare privind istoria școlii și gîndirii pedagogice din țara noastră, consideră că metoda de cercetare a Arhivelor statului, a arhivelor locale și chiar a actelor ce se găsesc prin diferite sate, precum și a celor de familie, este absolut necesară.

Tov. prof. *C. Göllner*, de la filiala Institutului de istorie al Academiei R.P.R. din Sibiu, și-a manifestat părerea că documentele tipărite pînă acum — mai ales pentru Transilvania — sînt insuficiente și deci este nevoie de o muncă serioasă pentru completarea lor. În ceea ce privește interpretarea documentelor, preluînd ideea cuprinsă și în referatul tov. A. Coman și V. Bunescu, arată că trebuie să fie subliniate momentele din lupta comună a poporului romîn și a minorităților naționale pentru libertate, pentru cultură, pentru un învățămînt legat de necesitățile maselor.

Tov. lector univ. *I. Antohi* propune studierea colecțiilor de ziare și reviste din toată țara, care cuprind diferite aspecte ale situației școlii și educației. De asemenea, arată că prin intermediul Bibliotecii centrale pedagogice se pot împrumuta cărțile rare — unele unicate — ce se găsesc la diferite biblioteci din țară și care ar putea să constituie izvoare valoroase în munca de cercetare.

Tov. prof. *V. Popeangă* (Arad) a vorbit despre o serie de documente din Banat, nestudiate încă. În prezent se face inventarierea lor. Multe din acestea conțin fapte și idei importante pentru cunoașterea dezvoltării școlii din această regiune.

În continuare, tov. prof. *V. Țîrcovnicu* întărește cele spuse de antevorbitor, arătînd că în această regiune s-au găsit documente din secolele XVI, XVII, XVIII (de exemplu la Reșița); de asemenea, se găsesc izvoare importante pentru cunoașterea școlilor grănicerești (programe, circulări). Vorbitorii s-au referit și la legăturile cu unele arhive și universități din alte țări, unde se pot găsi izvoare privitoare la școala și gîndirea pedagogică din R.P.R. În referatul tov. prof. univ. *St. Bîrsănescu* s-au indicat unele centre cu care s-a purtat corespondență (Cracovia, Iena, Halle, Rostok, Leipzig, Lwow).

Participanții au vorbit despre legătura ce ar trebui să se statornicească cu universitățile din Moscova, Leningrad, Kiev și Chișinău, unde există documente privind pregătirea unor oameni de cultură din țara noastră; au fost indicate arhivele din Viena, care dețin material documentar privind școala din Transilvania, ca și arhivele din Constantinopol și din diferite centre din Bulgaria, unde pot fi găsite, de asemenea, documente folositoare.

Tov. prof. dr. *Stanciu Stoian* a subliniat contribuția adusă de participanți la lămurirea și indicarea izvoarelor, urmînd ca în viitor acestea să fie studiate mai temeinic de colectivele ce lucrează la cele trei părți ale Tratatului. Deoarece în discuții s-a născut o controversă, și anume: dacă să se plece de la izvoare (documente) sau de la lucrări

de sinteză, monografii, tov. prof. dr. Stanciu Stoian a arătat că trebuie folosite ambele căi, după caz. Atunci cînd există lucrări de sinteză care tratează complet și de pe poziții juste problema respectivă, acestea să fie folosite, deoarece, a începe întotdeauna de la depistarea și studierea documentelor înseamnă nu numai o risipire de forțe, dar și o lipsă de apreciere pentru lucrările ce au apărut. În acest sens, consideră necesar să se utilizeze studiile în acest domeniu apărute în Revista de pedagogie sau lucrările publicate de Editura de stat didactică și pedagogică.

Tov. prof. *Dan Simonescu* și tov. *Traian Udrea*, cercetător științific la Institutul de istorie, au adus în discuție o nouă problemă: ei au arătat că între sfera fenomenului educativ și cea a fenomenului cultural există interferență, dar, cu cît ne întoarcem mai mult în trecut, educația se înglobează într-o măsură din ce în ce mai mare în cultură și de aici necesitatea studierii culturii, în general, pentru depistarea problemelor privind educația, deși fenomenul educativ a avut specificul său.

Vorbind în același sens, tov. prof. dr. *Stanciu Stoian* a precizat că în orînduirea comunei primitive și în sclavagism, ca și în unele etape ale feudalismului, nu se poate vorbi de o teorie propriu-zisă a fenomenului educativ.

O problemă importantă, discutată de mai mulți participanți, a fost cea a tratării simultane a educației și învățămîntului pe tot teritoriul R.P.R. și nu pe provincii.

Aprofundîndu-se această idee, în discuții s-a arătat că și în privința dezvoltării școlii și gîndirii pedagogice din țara noastră trebuie să se țină seama și de influența progresistă pe care au exercitat-o țările vecine, ideile marilor pedagogi progresiști, ale socialiștilor utopici și ale enciclopediștilor.

Ca metodă de lucru s-a reînnoit propunerea de a se alcătui monografii pe probleme, monografii de școli, necercetate încă de pe poziții științifice sau monografii care să prezinte viața, activitatea și opera unor pedagogi și organizatori de școli, subliniindu-se locul și rolul pe care l-au avut în epoca respectivă și contribuția adusă la dezvoltarea școlii și gîndirii pedagogice.

Aceste monografii constituie un sprijin serios în elaborarea Tratatului și îmbogățesc fondul documentar al Institutului. Pentru realizarea acestei sarcini se solicită, prin intermediul Revistei de pedagogie, concursul tuturor cadrelor didactice și al celor ce posedă material documentar, ori cunosc date inedite despre unele școli cu tradiție, figuri progresiste de învățători și profesori etc.

În cadrul consfătuirii s-a mai arătat că este nevoie de o completare a proiectului de prospect (apărut în Revista de pedagogie nr. 2/1957), deoarece între timp s-au găsit noi izvoare și au fost elaborate noi studii, care impun unele modificări.

În discuții s-a insistat și asupra distincției ce trebuie făcută între grupul de redactori — în număr mai restrîns — și colectivul de colaboratori, care trebuie să fie alcătuit dintr-un număr suficient pentru a putea cuprinde toate problemele ce se cer studiate. Redactorii vor putea realiza redactarea capitolelor pe baza materialelor documentare și cu cît numărul redactorilor va fi mai mic, cu atît se asigură o unitate de conținut și de redactare mai mare. Despre aceasta ne vorbește și experiența dobîndită la elaborarea Tratatului de Istorie a Romîniei.

În concluzie, tov. prof. dr. *Stanciu Stoian* a subliniat necesitatea folosirii acestei metode de lucru, care corespunde realizării unei lucrări cu conținut științific și documentat. Preluînd propunerile unor participanți la discuții, tov. prof. dr. Stanciu Stoian a arătat că nu trebuie ca materialul adunat să aștepte pînă va apărea în Tratat. El trebuie valorificat și pînă atunci, lucru ce se poate face sub diferite forme: articole și studii la Revista de pedagogie, publicarea unei colecții de documente, continuarea publicării culegerii „Din

istoria pedagogiei românești", elaborarea unei antologii a pedagogiei românești — acestea ca lucrări premergătoare și anexe ale Tratatului.

Tov. prof. dr. Stanciu Stoian, în încheierea cuvîntului său, a arătat că învățătura marxist-leninistă trebuie să constituie baza muncii de cercetare, ea ajutînd înțelegerea justă a faptelor și contribuind la realizarea unei interpretări științifice a istoriei școlii și educației.

Tov. prof. dr. Stanciu Stoian a făcut apel la colectivele de lucru ca acestea să-și planifice în așa fel lucrările, încît prima parte a Tratatului să poată apărea în cursul anului 1964. În încheierea primei zile a consfătuirii, tov. prof. dr. Stanciu Stoian a subliniat cîteva probleme ce urmează să fie în atenția cercetătorilor în domeniul istoriei pedagogiei, și anume:

I. — *Împlinirea a 100 de ani de la apariția legii învățămîntului din 1864* și de la înființarea Universității din București. Pentru a sărbători acest centenar cu dublă semnificație, Institutul de științe pedagogice își propune:

— tipărirea lucrării tov. prof. I. Popescu-Teiușan în legătură cu legea instrucției de la 1864;

— elaborarea capitolului privind predarea pedagogiei la Universitatea din București, alcătuit de tov. prof. dr. Stanciu Stoian și prof. univ. I. Gabrea (care va fi inclus în studiul monografic al Universității din București);

— publicarea unor articole care să prezinte legea instrucției din 1864 în Revista de pedagogie;

— organizarea unei sesiuni științifice cu comunicări ce vor trata aspecte ale legii instrucției de la 1864;

— deschiderea secției contemporane a muzeului pedagogic.

II. — Împlinirea a 250 de ani de la nașterea lui J. J. Rousseau. Această aniversare va fi sărbătorită pe plan mondial, ca o acțiune organizată de Consiliul mondial al păcii.

Cu acest prilej, Institutul de științe pedagogice va organiza următoarele acțiuni:

— un simpozion închinat operei pedagogice a lui J. J. Rousseau;

— unele articole publicate în Revista de pedagogie (ce se vor referi și la lucrarea „Emile", cu prilejul împlinirii a 200 de ani de la arderea ei).

III. — Organizarea unui cerc științific care să studieze activitatea lui I. A. Komenski în Transilvania și influența ideilor sale asupra școlii și gîndirii pedagogice din țara noastră.

Cercul de comeniologie, prin activitatea ce o va desfășura, va putea contribui la cercetările comeniologice ce se întreprind și în alte țări.

Lucrările — în cea de-a doua zi — au fost conduse de tov. prof. univ. St. Bîrsănescu, care a dat și unele indicații organizatorice privind elaborarea capitolelor părții I.

În această zi s-au completat colectivele care lucrează la prima parte a Tratatului (parte ce cuprinde educația în comuna primitivă, procesul instructiv-educativ și concepțiile pedagogice în orînduirea sclavagistă și feudală de pe teritoriul țării noastre, pînă la revoluția de la 1848).

Ultimul punct al ordinei de zi a fost completarea colectivelor ce elaborează partea a II-a a Tratatului, care cuprinde școala și pedagogia din țara noastră în orînduirea capitalistă, pînă la 23 August 1944.

Prin multiplicitatea problemelor înscrise în ordinea de zi, prin nivelul și conținutul discuțiilor, prin contribuția și experiența adusă de unii istorici, care participă la munca de elaborare a Tratatului de istorie a Romîniei, consfătuirea a marcat un pas înainte spre îndeplinirea importantei sarcini ce o are Institutul de științe pedagogice de a elabora, în cele mai bune condiții, Tratatul de istorie a pedagogiei românești.

OCTAVIAN IONESCU
Cercetător principal
la Institutul de științe pedagogice

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

BAZELE DIDACTICE ALE LEGĂRII INSTRUIRII CU MUNCA PRODUCTIVĂ A ELEVILOR *

Şcoala noastră, strîns legată de viaţă, de producţie, contribuie din ce în ce mai mult la pregătirea temeinică a tinerelor generaţii, care vor participa la construcţia socialismului şi comunismului.

Pentru obţinerea acestor succese, şcoala noastră a folosit din plin experienţa şcolii sovietice, atît printr-un permanent schimb de experienţă cît şi prin traducerea diferitelor publicaţii.

Printre lucrările apărute în ultimul timp se numără şi studiul Despre bazele **didactice ale legării instrucţiei cu munca practică a elevilor** de cunoscutul pedagog sovietic M. N. Skatkin.

Autorul nu-şi propune să abordeze toate aspectele îmbinării învăţămîntului cu munca practică, ci analizează o singură latură şi anume **modul pedagogic prin care se leagă învăţămîntul de muncă, precum şi bazele şi procedeele didactice ale acestei legături.**

În cele patru capitole ale lucrării se tratează despre căile principale de realizare a legării instruirii cu munca practică.

În prima parte, intitulată „Bazele principiale ale legării instrucţiei cu munca", M. N. Skatkin face un scurt istoric al modului cum a fost înţeleasă ideea îmbinării învăţămîntului cu munca productivă, de la primele începuturi ale şcolii sovietice. Analiza principială făcută de autor clarifică unele probleme care frămîntă, în momentul de faţă, pe mulţi pedagogi din ţara noastră.

M. N. Skatkin arată că învăţămîntul şi munca nu constituie două procese paralele, independente, ci ele se contopesc într-un proces **unic**, „în care învăţămîntul şi munca se află în legătură didactică şi se îmbogăţesc reciproc" (pag. 12).

Pentru practica şcolii noastre este importantă analiza metodelor prin care se poate realiza îmbinarea într-un proces unic a învăţămîntului cu munca. Cu deosebită claritate apar mijloacele prin care se poate realiza corelarea între cele două aspecte ale aceluiaşi proces, în cazul cînd cunoştinţele preced procesul muncii şi invers.

Autorul consideră că factorul principal, care contribuie la îmbinarea învăţămîntului cu munca, în diferite situaţii concrete ale procesului de învăţămînt, este **profesorul**. Planurile de învăţămînt şi programele şcolare creează doar premisele menite să uşureze această legătură.

În capitolele II şi III, M. N. Skatkin insistă asupra căilor şi mijloacelor didactice prin care se asigură legătura dintre obiectele de cultură generală şi munca productivă.

---

* *M. N. Skatkin:* „Despre bazele didactice ale legării instrucţiei cu munca practică a elevilor", E.S.D.P., 1961, 64 pag.

Autorul consideră că, în pregătirea elevilor pentru viață, însușirea unui volum de cunoștințe care să contribuie la obișnuirea lor cu aplicarea cunoștințelor în procesul muncii constituie elementul de bază. În lucrare se subliniază că simpla însușire de cunoștințe nu presupune și formarea priceperii de a le aplica în practică.

Pentru a evita dificultatea pe care o întîmpină elevii atunci cînd aplică în muncă cunoștințele însușite, Skatkin recomandă ca, o dată cu însușirea noțiunilor și legilor în procesul de învățămînt, elevilor să li se formeze un număr cît mai mare de asociații între acestea și diferitele fenomene din procesul muncii. Aceste asociații între noțiuni și legi, pe de o parte, și munca practică, pe de altă parte, pot fi realizate chiar și înaintea lecțiilor care sînt strîns legate de muncă.

M. N. Skatkin ajunge la asemenea concluzii în urma unor cercetări experimentale prin care ilustrează această parte a lucrării.

În aceste exemple găsesc răspuns la diferite probleme atît profesorii de lucrări practice, cît și cei care predau celelalte obiecte de învățămînt, deoarece problema legării învățămîntului de practică privește deopotrivă toate cadrele didactice din școală.

Valorificînd creator rezultatele cercetărilor făcute de o serie de pedagogi și psihologi sovietici, precum și experiența acumulată de profesorii fruntași, Skatkin dă răspuns la următoarea problemă de bază: **cum pot fi stimulați elevii ca să poată aplica cu succes cunoștințele în practică și cum se poate obține din partea lor o participare conștientă la muncă.**

Între procedeele de bază cu ajutorul cărora se realizează stimularea elevilor și participarea conștientă la muncă, Skatkin menționează: a) caracterul sarcinilor primite de elevi cu prilejul efectuării diferitelor munci; b) întocmirea planului activității ce urmează a fi executate; c) organizarea convorbirilor introductive și a instructajelor etc.

Pe lîngă aceste mijloace, care ajută pe elevi să aplice în practică cunoștințele teoretice însușite, Skatkin subliniază îndeosebi importanța includerii în muncă a unor elemente de creație și cercetare. Acest mijloc poate fi folosit în special în munca elevilor din clasele mari. Participînd în mod independent la lucrări de creație sau cu caracter de cercetare, elevii sînt determinați să recurgă atît la cunoștințele însușite anterior, cît și să asimileze noi cunoștințe necesare îndeplinirii sarcinilor primite.

În ultima parte a lucrării — „Munca izvor de noi cunoștințe" — autorul analizează, de pe poziția materialismului dialectic, **rolul muncii ca factor important care stimulează activitatea de cunoaștere și ca mijloc de acumulare a cunoștințelor de către oameni.** Această problemă, puțin tratată în literatura pedagogică de specialitate, își găsește, în lucrarea lui Skatkin, un loc bine determinat. Sprijinindu-se pe tezele clasicilor marxism-leninismului, autorul arată că munca poate deveni un factor important de stimulare a activității de cunoaștere a copilului, un izvor de noi cunoștințe. După Skatkin, nu orice muncă stimulează interesul de cunoaștere al elevilor și le îmbogățește experiența, ci numai aceea care include în conținutul ei, în primul rînd, elemente din experiența anterioară a individului. Cu alte cuvinte, cu cît volumul de reprezentări dobîndite de elevi în cadrul experienței anterioare — în școală, în experiența de viață, în familie etc. — este mai mare, cu atît sporesc posibilitățile lor pentru perceperea noului conținut al muncii. Din acest punct de vedere, Skatkin acordă o atenție deosebită învățăturii lui Pavlov despre reflexele condiționate.

În încheiere, autorul subliniază îndeosebi rolul profesorului în realizarea legăturii dintre instruire și viață. Din anchetele organizate de autor rezultă că insuccesele în această privință se datoresc necunoașterii de către unii profesori a conținutului muncii la care participă elevii din clasa respectivă, a uneltelor de muncă, a materialelor și operațiilor necesare. Din această cauză, ei nu pot stabili volumul și calitatea cunoștințelor teoretice necesare acestor munci.

M. N. Skatkin recomandă tuturor profesorilor să cunoască conținutul activității practice a elevilor din clasa respectivă, să stabilească legătura temelor din programe cu munca și să expună mai detaliat acele cunoștințe care au cea mai mare legătură cu unele aspecte ale muncii.

S. C.

„ÎMBINAREA INSTRUIRII CU MUNCA PRODUCTIVĂ CA PRINCIPIU PEDAGOGIC"

de D. E. ȚVETKOV

Cartea lui Dimităr Eftimov Țvetkov, apărută în 1961, la Sofia, în Editura Academiei bulgare de științe, este prima lucrare din literatura pedagogică bulgară care se ocupă de problema îmbinării instruirii cu munca productivă. Ea expune, îndeosebi, realizările obținute în acest domeniu în R. P. Bulgaria în ultimii ani, după aplicarea hotărîrilor partidului și guvernului în legătură cu reorganizarea învățămîntului.

Problema îmbinării instruirii cu munca productivă, spune autorul, se confunda, acum vreo cinci-șase ani, cu cea a învățămîntului politehnic. Abia mai tîrziu a început să se precizeze și în pedagogia bulgară conținutul acestor două noțiuni. Înainte de această dată, principiul îmbinării instruirii cu munca productivă nu era considerat ca o problemă teoretică-pedagogică independentă.

D. E. Țvetkov își propune să lămurească esența și conținutul acestei îmbinări care, în prezent, constituie în școala bulgară baza teoretică a reorganizării ce are loc în sectorul învățămîntului. În lucrare se studiază și se generalizează unele probleme pedagogice, experiența de astăzi a școlii. Ea își propune să arate practica îmbinării instruirii cu munca productivă, necesitatea social-economică și conținutul pedagogic al acestui principiu în etapa actuală de dezvoltare a societății, a cunoștințelor științifice și a școlii, să schițeze condițiile fundamentale care se referă la aplicarea practică a îmbinării instruirii cu munca productivă în cursul superior al școlii medii, pe baza experienței obținută în Bulgaria și a experienței vaste a școlii sovietice.

În cercetarea problemei, autorul a folosit, între altele, două metode principale: studierea critică a moștenirii pedagogice și generalizarea experienței școlii bulgare din ultimii ani.

Pentru elaborarea lucrării sale, autorul a folosit diverse materiale: 1) rapoartele comisiilor de pe lîngă Ministerul Învățămîntului și Culturii din R.P.B. cu privire la studierea experienței școlilor politehnice; 2) dările de seamă anuale ale directorilor școlilor experimentale (1958/59 și 1959/60); 3) dările de seamă asupra „Lecturilor pedagogice" centrale; 4) observațiile sistematice asupra practicii în producție și asupra predării lecțiilor de matematică și de științele naturii în

peste 50 de școli din Sofia și din alte orașe; 5) convorbiri și anchete printre muncitori, conducători de întreprinderi și elevi pentru lămurirea anumitor probleme, ca atitudinea elevilor față de munca în producție, rezultatele economice și educative ale muncii elevilor etc.; 6) caietele zilnice ale elevilor, cuprinzînd însemnările făcute în cursul practicii în producție, precum și observații personale. Autorul a făcut parte din comisia de pe lîngă Ministerul Învățămîntului care s-a ocupat de problema instruirii în producție și a luat parte la întocmirea instrucțiunilor pentru studierea și generalizarea experienței pozitive.

În cele cinci capitole ale lucrării, autorul își propune să urmărească ideea îmbinării instruirii cu munca productivă în operele clasicilor marxismului, primele încercări de aplicare a acesteia în practica școlii sovietice, îndată după Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, rezultatele obținute în diferite perioade de dezvoltare a școlii sovietice, ultimele hotărîri ale P.C.U.S. și ale guvernului sovietic în legătură cu reorganizarea școlii, părerile pedagogilor sovietici despre importanța îmbinării instruirii cu munca productivă pentru formarea constructorului societății comuniste, rezultatele obținute în diferite țări de democrație populară; apoi, se ocupă, îndeosebi, de modul în care a fost aplicat acest principiu în școala bulgară și de succesele obținute pînă în anul 1961.

În primul capitol al cărții — **Clasicii marxism-leninismului despre îmbinarea instruirii cu munca productivă** — se expun ideile lui Marx, Engels și Lenin în legătură cu această problemă. Autorul subliniază că pentru clasicii marxismului aplicarea acestui principiu didactic constituie elementul de bază în vederea educării unor oameni multilateral dezvoltați, care vor construi socialismul și comunismul.

În capitolul următor — **Momente importante din istoria îmbinării instruirii cu munca productivă în U.R.S.S. și oglindirea lor în țara noastră** — autorul analizează încercările de îmbinare a instruirii cu munca productivă în Uniunea Sovietică, în perioada de la 1918 și pînă în 1931 și din 1931 pînă în zilele noastre, subliniind că valoarea îmbinării instruirii cu munca în producție — ca principiu important al educației comuniste — a fost subliniată în mod deosebit o dată cu apariția tezelor C. C. al P. C. U. S. și ale Consiliului de Miniștri al U.R.S.S. cu privire la întărirea legăturii școlii cu viața și dezvoltarea continuă a sistemului învățămîntului public. Autorul expune, în continuare, ideile celor doi mari pedagogi sovietici — N. K. Krupskaia și A. S. Makarenko — asupra acestui principiu și concepțiile unor pedagogi progresiști din Bulgaria care au activat înainte de instaurarea regimului democrat - popular (D. Blagoev, Bratovan Iliev, Lambi Kandev). Aceștia, ca și pedagogii bulgari din prezent, au considerat educația prin muncă drept ideal al clasei muncitoare.

Astfel, Todor Samodumov, înflăcărat adept al instruirii prin muncă, în lucrarea sa „Munca — principiu didactic" caută căi și principii noi de educație, care să contribuie la dezvoltarea intelectuală și fizică a elevilor. El susține ideea că educația prin muncă este o necesitate și o parte integrantă a educației în societatea socialistă. Articolele și lucrările lui Todor Pavlov, ca „Educația prin muncă", de pildă, sînt un model de analiză creatoare a diferitelor teorii despre educația prin muncă. El arată că îmbinarea instruirii cu munca productivă se poate realiza pe deplin în societatea socialistă și comunistă.

În capitolul următor, autorul arată că înlăturarea deosebirilor esențiale dintre munca intelectuală și fizică, alternarea dintre muncă și odihnă, sînt condiții obiective care necesită îmbinarea instruc-

ției cu munca productivă. Dar, pînă la dezvoltarea socialistă a țării, nu se putea vorbi despre aplicarea acestui principiu. Hotărîrile Congresului al VII-lea al P.C. Bulgar au lichidat în Bulgaria ruperea școlii de viață. S-au introdus, între altele, predarea lucrului manual, activitățile practice în clasele V—VII și predarea obiectelor tehnologice. În toate documentele apărute ulterior, printre care „Legea pentru o legătură tot mai strînsă între școală și viață în Bulgaria", se consideră că îmbinarea instruirii cu munca productivă va contribui la lichidarea deosebirilor esențiale dintre munca intelectuală și munca fizică. Autorul cercetează căile prin care se realizează îmbinarea dintre munca intelectuală și cea fizică. Această îmbinare se oglindește în atitudinea conștientă a muncitorului, care lucrează potrivit aptitudinilor și pregătirii sale și care participă efectiv, creator, la perfecționarea producției. Această atitudine creatoare față de muncă stă la baza organizării mișcării de raționalizare și de întrecere socialistă. Mecanizarea și automatizarea proceselor de producție vor contribui la înlăturarea deosebirilor esențiale dintre munca fizică și intelectuală. Astăzi, pregătirea celor care vor conduce mașinile automatizate se face prin larga aplicare a principiului îmbinării instruirii cu munca productivă.

În capitolul patru — **Îmbinarea instruirii cu munca productivă ca principiu pedagogic de bază în etapa actuală de dezvoltare a școlii** — se examinează modul de aplicare în practică a acestui principiu: îmbinarea, legătura și alternarea instruirii cu munca. Caracterul exclusiv teoretic al predării, care are consecințe negative, se poate înlătura prin legarea instruirii cu munca nemijlocită a elevilor în producție.

Apoi, autorul abordează problema îmbinării instruirii și educației fizice cu munca productivă. Instruirea dezvoltă forțele intelectuale ale elevului, îl înarmează cu cunoștințe științifice, cu deprinderi, contribuie la educația estetică și morală și-l pregătește să trăiască în mod civilizat. Dar, fără educație fizică, atît munca didactică, cît și cea productivă nu contribuie la dezvoltarea completă a copilului. Necesitatea îmbinării dintre munca productivă, instrucție practică și gimnastică a fost analizată încă de Marx. Exercițiile fizice dezvoltă abilitatea, mobilitatea, adaptarea la condițiile schimbătoare ale vieții exterioare — calități necesare unui muncitor în procesul de producție —, întăresc sănătatea tinerei generații. Îmbinarea instruirii cu munca productivă trebuie îmbinată și cu desfășurarea intensă a educației fizice în școli și a gimnasticii de producție în întreprinderi.

Munca în producție, îmbinată cu instruirea, creează condiții pentru educarea morală, pentru dezvoltarea voinței, pentru cultivarea inițiativei, a spiritului de disciplină, dezvoltă simțul datoriei și răspunderii. Practica a arătat că munca are o influență educativă puternică, atunci cînd este organizată ca activitate socială, cînd este strîns legată de educația morală și estetică din școală.

Prin noua organizare a școlii, se caută căi de rezolvare științifică a problemei privind rolul educativ al instruirii și muncii în etapa actuală de dezvoltare a școlii și producției. Ce rol vor ocupa aceste două forme de activitate, la diferite vîrste, în rezolvarea sarcinilor educației intelectuale, fizice, morale și estetice? La această întrebare vor răspunde practica și cercetările experimentale.

În capitolul cinci — **Despre aplicarea principiului de bază al educației comuniste în practica instructiv-educativă** — se analizează unele probleme ale aplicării acestui principiu în etapa actuală de dezvoltare a școlii bulgare. Una din problemele cele mai importante este **organizarea muncii productive a elevilor.** Situația de azi și perspectivele de dezvoltare a producției industriale și agricole creează mari

posibilități de rezolvare a acestei probleme. Autorul citează ajutorul pe care l-au dat școlilor din Sofia unele întreprinderi pentru organizarea muncii productive a elevilor. După ce enumără specialitățile în care pot lucra băieții și fetele, modul de pregătire, greutățile ce se mai ivesc, autorul se ocupă de formele de organizare a muncii elevilor în agricultură și industrie. Indiferent de formele organizatorice, conținutul muncii este strîns legat de aplicarea principiului îmbinării instruirii cu munca productivă. Autorul citează — în lucrare — o serie de exemple de organizare a muncii elevilor în brigăzi complexe, după modelul primelor brigăzi din ținutul Stavropol din Uniunea Sovietică, care au dat rezultate foarte bune. În continuare, se expun o serie de forme de organizare a muncii productive a elevilor în industrie. Cea mai răspîndită este „munca în atelierele întreprinderilor industriale", unde elevii învață după sistemul instruirii individuale și în sălile de lucrări practice școlare (pentru o școală sau mai multe școli) etc.

Aceste forme de îmbinare a instruirii cu munca productivă ridică probleme privind legătura reciprocă dintre predarea bazelor științelor și munca productivă sau alternarea instruirii cu munca în întreprinderi, probleme pe care școala bulgară încearcă să le rezolve cu succes, pe măsură ce acumulează tot mai multă experiență...

★

Cartea lui Dimităr Eftimov Țvetkov constituie o încercare de a sistematiza considerațiile teoretice și realizările practice obținute în urma aplicării principiului îmbinării instruirii cu munca productivă în școala bulgară. Cartea prezintă un interes deosebit pentru cititorul nostru, deoarece include realizări valoroase ale școlii bulgare, aflată în prezent în plină reorganizare. Desăvîrșirea construirii socialismului și apoi trecerea treptată la construirea societății comuniste ridică în fața învățămîntului din țara noastră probleme asemănătoare.

NINA CAVARNALI

PROBLEME ALE LEGĂRII ÎNVĂȚĂTURII CU MUNCA PRACTICĂ ÎN REVISTA MAGHIARĂ „MUNKA ÉS ISKOLA"

Legarea învățămîntului cu producția, cu viața poate fi privită și discutată sub două aspecte: social-economic și pedagogic. Marx spunea că legarea muncii productive cu învățătura și gimnastica va duce nu numai la sporirea producției sociale, ci va fi și unica metodă de formare a omului multilateral dezvoltat.

Instruirea practică a elevilor este cercetată de pedagogi, de cercetători științifici și de inginerii-profesori din R.P.U. Probleme importante în legătură cu această temă sînt oglindite în revistele „Közneveles" („Învățămîntul public"), „Csalad és Iskola" („Școala și familia") și din cînd în cînd în „Élet és Tudomany" („Viața și știința").

Revista care se ocupă însă în mod exclusiv de problemele instruirii practice a elevilor este „Munka és Iskola" („Munca și școala"), publicație a Ministerului Învățămîntului și Culturii din R.P.U., care apare de 10 ori pe an. „Munka és Iskola" apare din anul 1959. Scopul revistei este de a analiza în paginile ei

probleme legate de instruirea elevilor în producție.

Din articolele publicate reiese că uzinele și fabricile se consideră astăzi în egală măsură cu școala răspunzătoare de educarea prin muncă a tinerei generații.

În paginile revistei sînt publicate discuțiile și concluziile unor dezbateri care au avut loc în diferite regiuni ale R.P.U. referitoare la legarea învățămîntului de practică, de producție și la elaborarea programelor privind introducerea activităților practice în școala de 12 ani (școala generală de 8 ani și școala medie).

Participanții la discuții relevă faptul că introducerea activităților practice în școlile de 8 și 12 ani își atinge scopul propus numai atunci cînd se realizează o strînsă legătură între cunoștințele teoretice și practică. Ei au subliniat, de asemenea, necesitatea elaborării unor programe școlare întocmite după principiul liniar și au arătat necesitatea de a se imprima un caracter tehnic mai pronunțat cunoștințelor ce se predau în școlile de cultură generală. Este bine ca activitățile practice agricole să se extindă. Introducerea cunoștințelor de electrotehnică și de desen tehnic este binevenită.

Revista „Munka és Iskola" cuprinde rubricile: „Din experiența școlilor", „Forum", „Schimb de experiență", „Cărți și reviste", „Îndrumări metodice ilustrate", „Noutăți tehnice".

Majoritatea articolelor publicate la rubrica Din experiența școlilor oglindesc rezultatele experienței instruirii practice a elevilor din școlile experimentale cu o zi de practică în producție și practica elevilor în sălile de lucrări practice. Multe din aceste articole sînt iscălite de profesori-ingineri sau de maiștri, care iau parte efectiv la instruirea elevilor în producție. Articolele cu caracter de studiu sînt scrise de cercetători din institutul de cercetări pedagogice, din institutele de perfecționare a cadrelor didactice, iar materialele de îndrumare sînt elaborate de lucrători din Ministerul Învățămîntului și Culturii.

În articolul „Problemele pedagogice ale legării învățămîntului cu practica în producție" de P. I. Szlavskij se arată că din punct de vedere pedagogic munca de folos obștesc a elevilor este în același timp a) mijloc de însușire a cunoștințelor și deprinderilor practice; b) izvor al cunoașterii practice; c) factor important în educația morală a elevilor.

În articol se subliniază, de asemenea, importanța justei selecționări a profesiunilor. Pentru instruirea elevilor trebuie alese profesiuni complexe, cu toate că organizarea activității, în acest caz, este mult mai dificilă, însă elevii au mult mai multe de învățat pentru lărgirea orizontului lor. Activitățile complexe oglindesc progresul realizat în știință și tehnică și necesită, în consecință, o pregătire teoretică și o instruire practică mai exigentă a elevilor. În alegerea profesiunilor în care vor fi instruiți elevii trebuie să ne orientăm și după dezvoltarea lor viitoare.

În același articol se accentuează și faptul că, paralel cu însușirea anumitor deprinderi practice, elevii trebuie să cunoască tehnologia meseriei și a materialelor, urmărindu-se ca în clasele mari (IX, X și XI, adică II — III — IV) instruirea profesională teoretică să țină pas cu activitatea practică a elevilor.

În articolul „Învățămîntul și munca productivă" (nr. 1/1961) se relatează cele expuse de S. G. Șapovalenko la conferința ținută în cadrul Ministerului Agriculturii din Budapesta. În articol se arată că este necesar ca elevii să cunoască, din punct de vedere tehnic, cele mai avansate ramuri de producție. Pedagogii sovietici au ajuns la concluzia că ramurile de bază în producția bunurilor materiale, cele mai avansate din punct de vedere tehnic, pe care trebuie să le cunoască

elevii, sînt: industria, agricultura, construcțiile, transporturile și telecomunicațiile.

Se arată, în continuare, că la alegerea ramurilor de producție în care vor activa elevii trebuie să ținem seama de anumite considerente: ramura de producție aleasă să fie importantă din punct de vedere economic; să aibă un asemenea caracter încît prin ea însăși să poată demonstra cît mai clar elevilor principiile și metodele tehnologice de bază ale producției, rezultatele cele mai importante ale tehnicii moderne etc. Însușirea cunoștințelor referitoare la ramurile de producție alese trebuie să înlesnească înțelegerea celorlalte ramuri ale economiei naționale.

În R.P.U. o mare parte din școli sînt organizate pe baza sistemului de învățămînt 5 + 1 (adică 5 zile elevii învață în școală, iar o zi lucrează în producție).

Despre acest fel de organizare și desfășurare a activității se relatează în următoarele articole: „Instruire cu caracter profesional în întreprinderea farmaceutică din Kobanya" (nr. 2/1961), „Secția comercială cu organizare 5 + 1 de pe lîngă gimnaziul din Szeged" (nr. 9/1961) ș.a.

În articolul „Instruire cu caracter profesional în întreprinderea farmaceutică din Kobanya" se relatează felul cum s-a organizat instruirea în producție a elevilor din clasa a II-a de gimnaziu (cl. a IX-a) în anul școlar 1959/1960. În primul semestru elevii au lucrat în laboratoare de cercetare, iar în semestrul doi în secțiile sau în laboratoarele fabricii, pe baza unui grafic de rotație. Elevii (doi cîte doi) au fost repartizați la locul de muncă. Grupele își schimbau locul de muncă la început bilunar apoi din 4 în 4 săptămîni, ajungînd ca, pînă la sfîrșitul anului, toți elevii să cunoască fazele principale ale producției și să-și formeze o imagine generală despre munca în fabrică.

Elevii au fost instruiți la locurile de muncă atît teoretic cît și practic. Fazele producției le-au însemnat în caietele de practică. Avantajul acestei forme de organizare constă în faptul că teoria și practica au decurs concomitent și în acest fel s-a putut realiza și corelarea materiei — problemă dezbătută și în alte articole referitoare la diferitele cicluri de învățămînt (clasele I—IV, V—VII și clasele I—IV de gimnaziu).

Articolul sus-amintit a dat naștere la discuția intitulată „Își spun cuvîntul specialiștii". În cadrul acestei discuții autorii articolelor au arătat ce consideră valoros în organizarea și desfășurarea activității școlii din Kobanya și au făcut propuneri pentru înlăturarea anumitor greutăți. Inginerul chimist Csongradi Karoly arată că instruirea într-o fabrică de medicamente se poate face numai după ce elevii au cunoștințe serioase de chimie și numai dacă sînt îndrumați de foarte buni profesori de specialitate.

Despre instruirea elevilor în industria chimică relatează Garami Karoly în articolul „În legătură cu munca profesorului-inginer care predă tehnologia industriei chimice". Autorul arată importanța instruirii elevilor care vor munci în industria chimică și atrage atenția asupra modului în care elevii trebuie să-și însușească operațiile și metodele de muncă în uzinele respective (munca în laborator, mînuirea substanțelor chimice, efectuarea analizelor și reacțiilor simple cantitative). Articolul este însoțit de ilustrații care înfățișează elevii executînd anumite lucrări.

Tot de această problemă se ocupă și articolul „Instruirea pregătitoare pentru specialiștii din domeniul chimiei" de Zimanyi Alajos, care arată că instruirea elevilor în acest domeniu este binevenită, deoarece este în strînsă legătură cu predarea chimiei în școli. El subliniază condițiile pe care trebuie să le îndeplinească un elev care învață într-o școală cu sistem de 5 + 1 pentru a primi și diplomă de muncitor calificat.

În paginile revistei sînt larg dezbătute

problemele instruirii elevilor în sectorul agricol și zootehnic (îngrijirea animalelor mici și a păsărilor) subliniindu-se importanța acesteia pentru economia țării.

Articolul „Metodă nouă în organizarea practicii agricole în gimnaziu" de dr. Balla Laszlo relatează detaliat problemele organizatorice ale muncii elevilor în cooperativele agricole și arată sarcinile conducerii cooperativei și ale profesorului care-i îndrumează. Olah Josif, în articolul „Îndrumări metodice pentru profesorii-instructori din agricultură", subliniază faptul că în fiecare regiune trebuie îndrumați elevii către ramurile de producție existente. În circumscripția XVII din Budapesta, elevii de la școala „Furst Sandor" fac practică crescînd păsări. În același număr putem citi articolul „Despre creșterea iepurilor de casă în școala generală de 8 ani" de K. Nagy Istvan, prof. ing. agronom.

În articolul „Mărirea eficienței practicii agricole" (nr. 6/1961), Hajdu Mikloș arată caracteristicile agriculturii mecanizate și măsura în care trebuie să cunoască elevii muncile manuale, pe cele mecanizate și organizarea muncii în unitățile socialiste ale agriculturii.

Sînt interesante și utile articolele referitoare la instruirea elevelor în ramurile de producție corespunzătoare particularităților acestora. Astfel, putem aminti articolele „Lucru de mînă pentru fete la clasele V — VIII" de Hajdu Tereza (nr. 9/1961) și „Despre cunoștințele industriale textile" (nr. 6/1961).

În cadrul rubricii **Forum** sînt dezbătute inițiativele bune sau neajunsurile din diferite școli în care se face instruire în producție. În această rubrică apar și articole critice privind diferite concepții nejuste ale pedagogilor burghezi din țările capitaliste.

La rubrica „Schimb de experiență" se descrie modul de executare a anumitor lucrări practice sau de confecționare a unor obiecte utile de electrotehnică, de lăcătușărie, de tîmplărie, de sticlărie, de către elevi.

În revistă se ilustrează, prin fotografii, modul în care se realizează cele mai diferite operații, ca și întreținerea și mînuirea instrumentelor de lucru. Din această prezentare prin ilustrații pot învăța deopotrivă elevii și instructorii. În paginile revistei se acordă spațiu larg și prezentării instrumentelor de măsură și control, precum și metodelor de însușire a măsurătorilor de către elevi.

La rubrica Despre cărți și reviste sînt prezentate lucrările care se ocupă de metodele și procedeele instruirii practice a elevilor în producție. De asemenea, aproape în fiecare număr sînt publicate 1—2 articole privind organizarea și desfășurarea instruirii elevilor în producție în diferite țări socialiste.

Atît copertele revistei, cît și paginile interioare au o prezentare grafică atractivă și variată, majoritatea lor redînd aspecte din instruirea practică a elevilor.

ELENA TULIPANT

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învățământului — c. 3891

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3925

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

5

ANUL XI 1962

1964
1990
97
- IIII 2005
11 IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Lector univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

OGCN

3925

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 5 *Mai 1962*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

SUMAR

	Pag.
* Școala și pedagogia în slujba dezvoltării agriculturii noi, socialiste.	5
* Zece ani de la Congresul învățătorilor din R.P.R.	12
STUDII ȘI CERCETĂRI	
M. ZLATE: Unele probleme ale însușirii cunoștințelor de științe naturale în școala de 8 ani	22
VALERIU RUSESCU și SORA NICOLAE: Unele probleme privind instruirea în producție a elevilor în domeniul electrotehnicii	41
PATITA SILVESTRU și AL. GAVENEA: Din experiența instruirii practice a elevilor în industria textilă	55
ILIE ILASIEVICI: Despre legarea predării matematicii cu munca în producție a muncitorilor-elevi	64
MIOARA CIMPOIEȘ: A. I. Herțen — critic al educației timpului său	73
CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICĂ	
TRAIAN BECIU: Rezultate obținute de școlile din regiunea București în instruirea practică a elevilor în gospodăriile agricole colective	88
MIHAI EPURAN: Conferința pe țară a Uniunii de Cultură Fizică și Sport din R.P.R.	94
DE PESTE HOTARE	
M. C.: Situația școlii franceze după legea pentru reforma învățământului.	98
PAULA STOLERU - CONSTANTINESCU: Probleme psiho-pedagogice ale însușirii matematicii în cercetările psihologilor sovietici	109
CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE	
GHEORGHE LĂZĂRESCU: „I problemi della pedagogia"	115
EUGEN NOVICICOV: O lucrare de bază privind procesul de instruire în școala sovietică	117
EL. și S. MARCUS: „Dialogul la copii"	120
ACULIN CAZACU O carte utilă pentru pedagogi și părinți	122
NELLY PRICEPUTU: Cărți noi în Biblioteca centrală pedagogică	1.5

4300

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 5 XI-й год *Май 1962*

СОДЕРЖАНИЕ

Школа и педагогика на службе развития нового, социалистического сельского хозяйства 5
Деесятилетний юбилей Съезда учителей Румынской Народной Республики . 12

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

М. Злате : Некоторые вопросы усвоения знаний естественных наук в восьмилетней школе 22
Валериу Руссеску и Сора Николае : Некоторые вопросы производственного обучения электротехнике 41
Патица Сильвестру и Ал. Гэвеня : Из опыта производственного обучения в текстильной промышленности 55
Илие Иласиевич : О связи преподавания математики с производственным Трудом рабочих — учащихся 64
Миоара Чимпоеш : А. И. Герцен — критик воспитания своего времени . 73

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

Траян Бечу : Результаты, полученные в школах Бухарестской области при производственном обучении в колхозах 88
Михаил Епуран : Совещание Союза физкультурников в Р. Н. Р. . . . 94

ЗА РУБЕЖОМ

М. Ч. : Положение Французской школы после закона о Реформе образования 98
Паула Столеру-Константинеску : Психо-педагогические вопросы усвоения математики в исследованиях советских психологов . . . 109

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Георге Лазареску : „И проблеми делла педагоджия“ 115
Еужен Новичков : Основная работа об учебном процессе в советской школе 117
С. и Е. Маркус : Диалог у детей 120
Акулин Казаку : Полезная книга для педагогов и родителей . . . 122
Причепуту Нелли : Новые книги, поступившие в Центральную педагогическую библиотеку 125

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année nr. 5 *Mai 1962*

SOMMAIRE

* * L'école et la pédagogie à l'aide du développement de l'agriculture nouvelle, socialiste 5

* * Dix ans depuis le Congrès des instituteurs de la République Populaire Roumaine 12

ETUDES ET RECHERCHES

M. Zlate : Certains problèmes de l'assimilation des connaissances aux sciences de la nature à l'école de 8 ans. 22

Valeriu Rusesco şi *Sora Nicolae :* Quelques problèmes portant sur l'instruction des élèves dans le domaine de l'électrotechnique 41

Patiţa Silvestru şi *Al. Gavenea :* Aspects de l'instruction pratique des élèves dans le domaine de l'industrie textile 55

Ilie Ilasievici : Sur le rapport de l'enseignement des mathématiques et le travail des ouvriers-élèves dans le domaine de la production. 64

Mioara Cimpoieş : A. I. Herzen, critique de l'éducation de son temps 73

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Traian Beciu : Résultats obtenus par les écoles de la région de Bucarest portant sur l'instruction des élèves dans les fermes agricoles collectives . . . 88

Mihai Epuran : La conférence de l'Union de culture physique et de sport du pays entier 94

DE L'ÉTRANGER

M. C. : La situation de l'école française après la loi de réforme de l'enseignement 98

Paula Stoleru-Constantinesco : Problèmes psycho-pédagogiques de l'assimilation des mathématiques dans les recherches des psychologues soviétiques . 109

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Gheorghe Lăzăresco : „I problemi della pedagogia" 115

Eugen Novicicov : Un ouvrage fondamental portant sur le processus d'instruction dans l'école soviétique 117

S. et *E. Marcus :* „Le dialogue chez les enfants" 120

Aculin Cazaco : Un livre utile pour les pédagogues et les parents 122

Nelly Priceputu : Nouveaux livres à la Bibliothèque centrale pédagogique . . . 125

EDITORIAL

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ÎN SLUJBA DEZVOLTĂRII AGRICULTURII NOI, SOCIALISTE

Sarcina fundamentală trasată de Congresul al III-lea al P.M.R. în domeniul dezvoltării socialiste a agriculturii a fost îndeplinită cu aproape patru ani mai devreme. Încheierea colectivizării agriculturii reprezintă un mare succes în dezvoltarea relațiilor socialiste din țara noastră. „Această victorie — *spune tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej* — ridică pe o treaptă mai înaltă alianța muncitorească-țărănească și unitatea moral-politică a întregului popor. Cele două clase sociale prietene, clasa muncitoare, conducătoare a tuturor oamenilor muncii, și clasa țărănimii colectiviste, împreună cu intelectualitatea, merg umăr la umăr înainte, sub conducerea încercată a partidului, spre desăvîrșirea construirii societății socialiste și trecerea treptată la construirea comunismului“ [1]).

Stabilirea relațiilor socialiste în întreaga economie națională confirmă, pe de o parte, justețea liniei politice marxist-leniniste a partidului nostru, caracterul științific al programului de dezvoltare economică a țării elaborat de partid, iar pe de altă parte, încrederea cu care oamenii muncii de la orașe și sate urmează cu entuziasm și inițiativă creatoare drumul arătat de partid.

Încheierea colectivizării agriculturii cu aproape patru ani mai devreme reprezintă un succes deosebit care a fost determinat de condiții social-economice obiective, de îndeplinirea înainte de termen a obiectivelor economice stabilite de Congresul al III-lea al P.M.R. în toate ramurile economiei naționale. Realizarea și depășirea sarcinilor stabilite de partid pentru prima jumătate a planului șesenal au creat condiții favorabile pentru dezvoltarea într-un ritm din ce în ce mai accentuat a fiecărui sector economic în parte.

Bilanțul activității desfășurate de partidul și statul nostru, făcut de Plenara C.C. al P.M.R. din 23—25 aprilie a.c. și de lucrările sesiunii extraordinare a Marii Adunări Naționale, înregistrează, pe de o parte, marile succese obținute în dezvoltarea întregii economii naționale, iar pe de altă parte, căile prin care sectorul socialist al agriculturii, în special, se poate dezvolta pe o treaptă superioară.

Urmînd politica leninistă de industrializare socialistă a țării, partidul nostru a pus în centrul preocupărilor dezvoltarea industriei grele și în primul

---

[1]) Gh. Gheorghiu-Dej: Raport prezentat la sesiunea extraordinară a Marii Adunări Naționale, Editura politică, anul 1962, p. 5.

rînd a industriei constructoare de mașini, factor hotărîtor în crearea bazei tehnice materiale a socialismului. în dezvoltarea tuturor ramurilor economiei. După 13 ani de economie planificată, țara noastră a obținut o producție de peste 12 ori mai mare față de producția din 1938 în domeniul industriei constructoare de mașini, al industriei energiei electrice și al materialelor de construcții și de peste 14 ori mai mare în domeniul industriei chimice.

În domeniul agriculturii s-au obținut, de asemenea, producții sporite în ultima perioadă. Astfel, producția medie anuală de cereale obținută între anii 1956—1960 a depășit cu 1.170.000 tone, iar cea din anul 1961 cu 2.600.000 tone media anilor 1934—1938. Sporuri însemnate au fost obținute și la celelalte culturi și ramuri ale agriculturii.

Ca rezultat al creșterii producției industriale și agricole, venitul național a crescut continuu. De pildă, în anul 1961 venitul național a fost de peste 3 ori și jumătate mai mare decît în anul 1949. Datorită acestor venituri s-au putut investi în această perioadă pentru dezvoltarea economiei naționale, peste 180 miliarde lei, de zece ori mai mult decît întregul buget al statului din anul 1950. Ca urmare a creșterii acumulărilor, volumul investițiilor din anul acesta este de peste 8 ori față de cel din anul 1949.

Dezvoltarea economiei naționale și creșterea productivității muncii a permis ridicarea continuă și sistematică a nivelului de trai al oamenilor muncii. Salariul real a crescut în ultimii 12 ani de 2 ori, cheltuielile statului pentru acțiuni social-culturale au sporit de 5 ori. Un mare avînt au luat construcțiile de locuințe.

După Congresul al III-lea al partidului, ritmul de creștere a gospodăriilor agricole colective a devenit mult mai intens. O înrîurire puternică asupra țăranilor cu gospodării individuale au avut-o lucrările Plenarei C.C. al P.M.R. din 20 iunie—1 iulie 1961 și Consfătuirea pe țară a țăranilor colectiviști din decembrie 1961.

În această etapă, organele și organizațiile de partid au desfășurat una din cele mai largi acțiuni politice și organizatorice de masă. „O trăsătură fundamentală — *spune tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej* — a politicii noastre la sate constă în faptul că partidul a concentrat permanent eforturile principale în direcția consolidării economice a gospodăriilor colective, astfel că ele, prin exemplul viu al rezultatelor obținute în producție și în ridicare nivelului de trai al colectiviștilor, să devină un mijloc puternic de convingere a maselor țărănești că numai acesta este drumul pe care trebuie să-l urmeze“ [1]).

Încheierea colectivizării, care marchează victoria revoluției socialiste înfăptuite de clasa muncitoare în alianță cu țărănimea, sub conducerea partidului, a rupt pentru totdeauna țărănimea muncitoare de tot ceea ce a însemnat exploatare și mizerie, deschizînd o epocă nouă, luminoasă, pentru toți oamenii muncii de la sate.

Construcția socialismului la sate trece într-o nouă etapă. Sarcina principală a acestei etape constă în consolidarea economico-organizatorică a gospodăriilor colective, în sporirea producției agricole și în extinderea mecanizării.

---

[1]) Gh. Gheorghiu-Dej: Raport prezentat la sesiunea extraordinară a Marii Adunări Naționale, Editura politică, anul 1962, p. 14.

În condițiile noi, create de generalizarea sectorului socialist, se poate asigura pregătirea de noi cadre pentru organizarea și conducerea unităților agricole. În acest scop, urmează ca sub conducerea Ministerului Învățămîntului și Culturii să ia ființă o comisie, formată din profesori universitari, cercetători, ingineri și tehnicieni din producție, care să reexamineze și să îmbunătățească planurile și programele de învățămînt, să acorde o mai mare atenție modului de organizare a pregătirii teoretice și practice a elevilor.

De o excepțională importanță sînt propunerile Plenarei C.C. al P.M.R. din 23—25 aprilie a.c. cu privire la reorganizarea conducerii agriculturii. Înființarea Consiliului Superior al Agriculturii și a consiliilor agricole regionale și raionale corespunde în întregime etapei de dezvoltare a agriculturii din țara noastră. Dat fiind faptul că în componența Consiliului Superior al Agriculturii și a consiliilor agricole regionale și raionale intră cei mai valoroși specialiști din agricultură, președinți ai gospodăriilor colective cu studii superioare și fruntași în producția agricolă, oameni de știință cu înaltă pregătire și experiență, activiști de partid și de stat, — problemele concrete ale producției agricole vor putea fi rezolvate cu competență și operativitate. Participînd nemijlocit la procesul de producție din agricultură, membrii consiliilor agricole vor putea să generalizeze pe scară largă rezultatele obținute în urma aplicării științei și tehnicii moderne în agricultură.

Raportul prezentat de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej la sesiunea extraordinară a Marii Adunări Naționale constituie un ghid prețios și pentru orientarea muncii instructiv-educative în școlile de 8 ani de la sate.

Cunoștințele teoretice și practice pe care le vor primi, de acum înainte, absolvenții școlilor de 8 ani vor marca o cotitură prin conținutul lor nou, în care vor fi prezente atît cuceririle științei și tehnicii agricole, cît și rezultatele experienței înaintate.

Condițiile concrete și relațiile sociale de la sate, existente pînă acum, nu permiteau depășirea unui anumit stadiu al muncii practice a elevilor în școală. Acestea nu asigurau elevilor, uneori nici profesorilor, o perspectivă clară asupra lucrărilor practice cu caracter experimental.

În condițiile actuale, cînd specialiștii sînt prezenți în fiecare gospodărie colectivă, școlile pot primi un ajutor prețios în munca lor experimentală pe terenurile școlare, în ceea ce privește alcătuirea tematicii experiențelor, care să corespundă intereselor de prim ordin din localitatea respectivă și în ceea ce privește efectuarea experiențelor în mod științific.

Multor gospodării colective nu le e străină nici munca experimentală. De exemplu, în cadrul discuțiilor la sesiunea extraordinară a Marii Adunări Naționale, tovarășul Alexandru Drăghici arăta că: „La G.A.C. Cornești, pe sol podzol, producția de porumb a fost de 4.094 kg la ha pe teren neîngrășat, pe cînd prin folosirea unei cantități de 150 kg azotat de amoniu la ha producția a crescut la 5.913 kg la ha, adică a crescut cu 44 la sută, iar cu 300 kg azotat la ha producția a crescut la 6.539 kg la ha, adică cu 60 la sută".

Avînd în vedere toate realizările obținute pînă acum în domeniul agricol, școlii îi revin sarcini deosebite, în acest sens. În primul rînd, elevii trebuie să fie îndrumați cu toată competența să cunoască realizările obținute de gospodăriile fruntașe, să știe să aplice practic cunoștințele despre agricultură,

sol. legumicultură etc., ca să poată efectua, sub conducerea profesorilor, diferite experienţe.

Astfel, se pot efectua experienţe cu elevii din clasele V—VIII pe terenurile agricole şcolare sau pe terenurile gospodăriilor colective, aplicîndu-se în mod conştient cunoştinţele dobîndite la clasă.

Experienţe deosebit de instructive pentru elevi sînt şi acele care privesc folosirea în mod adecvat a insecticidelor, fungicidelor şi a ierbicidelor cu care industria noastră chimică aprovizionează agricultura, într-un sortiment din ce în ce mai mare.

Aplicarea în mod experimental a îngrăşămintelor naturale, chimice şi bacteriene dă posibilitate elevilor să aplice nu numai cunoştinţele de biologie, ci şi pe cele de chimie, mai ales că în ultimii ani industria noastră chimică produce îngrăşăminte cu o concentraţie mai mare în substanţă activă.

Se pot organiza cu elevii şi experienţe cu diferite soiuri de plante agricole, experienţe care, în etapa actuală, au o importanţă deosebit de mare. Se pot face experienţe, de exemplu, cu hibrizi de porumb, cu soiuri de grîu, cu soiuri de sfeclă de zahăr, floarea-soarelui şi alte plante de cultură, care să corespundă cît mai bine condiţiilor pedoclimatice şi nivelului agrotehnic din ce în ce mai ridicat al agriculturii din ţara noastră.

Experienţele în cadrul sectorului zootehnic al şcolilor de 8 ani pot fi axate pe problemele hrănirii raţionale a păsărilor, iepurilor etc., folosindu-se stimulatorii de creştere (antibiotice şi vitamine) pentru a obţine un spor mai mare în greutate şi o cantitate cît mai mare de ouă.

În acest sens, şcolile de 8 ani vor putea beneficia de organizarea punctelor de sprijin din unităţile de producţie ale staţiunilor experimentale, a căror înfiinţare se preconizează.

În cadrul Raportului prezentat de tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej la sesiunea extraordinară a Marii Adunări Naţionale un loc de seamă îl ocupă problemele pregătirii şi asigurării agriculturii cu cadre de specialitate.

Ţinînd seama că Raportul prevede ca încadrarea gospodăriilor de stat să fie în medie cu cel puţin 5 specialişti cu studii superioare agricole şi a fiecărei gospodării colective cu un inginer agronom şi ca un medic veterinar să deservească 3—4 gospodării colective, şcolii îi revine o sarcină deosebită — aceea de a trezi şi cultiva dragostea pentru munca în agricultură. Astfel, este bine ca o mare parte din absolvenţii şcolilor de 8 ani de la sate să fie îndrumaţi către şcolile tehnice agricole, cu durata de 4 ani, care urmează să pregătească tehnicieni: agronomi, horticultori, veterinari, contabili agricoli, care vor fi de un real folos în dezvoltarea agriculturii noi socialiste.

Asigurarea gospodăriilor agricole de stat şi colective cu specialişti, care posedă o calificare superioară, constituie un ajutor preţios dat ţărănimii noastre în rezolvarea sarcinilor ce revin sectorului agricol în etapa următoare. Totodată, specialiştii din agricultură vor avea posibilitatea să aplice în practică cunoştinţele dobîndite în anii de şcoală, să ia parte la activitatea creatoare pentru care sînt chemaţi de partid.

Întărirea gospodăriilor agricole colective şi a gospodăriilor de stat cu cadre de specialitate cu studii superioare a devenit o necesitate obiectivă pentru dezvoltarea agriculturii noi din ţara noastră.

În condițiile generalizării sectorului socialist, munca în agricultură trebuie să se sprijine tot mai mult pe cuceririle științei agrotehnice, să folosească cele mai perfecționate mijloace tehnice pe care le pune la îndemînă puternica noastră industrie socialistă.

Învățînd permanent din experiența P.C.U.S., partidul nostru asigură, încă de la început, condițiile materiale care vor trebui să transforme, în viitor, munca agricolă într-o varietate a muncii industriale.

Măsurile propuse în Raportul prezentat de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej ca întreaga masă a țărănimii colectiviste să fie pregătită pentru a munci într-un fel nou, de acum înainte, prin organizarea învățămîntului agrozootehnic de masă, vor asigura aplicarea științei agrotehnice în practică, și ridicarea productivității muncii în agricultură.

Învățămîntul agrozootehnic de masă dobîndește în noile condiții social-economice un caracter sistematic și organizat. Cu ajutorul noilor cadre de specialiști din agricultură, țărănimea colectivistă va putea să frecventeze cursul cu durată de 3 ani.

În problema pregătirii în proporții de masă a viitorilor lucrători din agricultura socialistă, un rol deosebit de mare îl are școala de 8 ani și de cultură generală din mediul rural. Predarea cunoștințelor agricole și a lucrărilor practice agricole în clasele V—VII, după sistemul existent pînă în prezent, nu mai corespunde noilor cerințe. Sarcina indicată în Raportul prezentat de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej ca din anul școlar viitor să se introducă, începînd din clasa a V-a, ca obiect principal „Agricultura" este deosebit de importantă. La acest obiect elevii vor dobîndi cunoștințe teoretice și practice despre sol și agrotehnică, despre îngrășăminte și folosirea lor, despre cultivarea cerealelor și a legumelor, despre horticultură, despre protecția plantelor, creșterea animalelor, cunoștințe despre mașini agricole și despre organizarea producției agricole.

Pe lîngă repartizarea unui număr sporit de ore, în planul de învățămînt al școlii de 8 ani, obiectului „Agricultura" va trebui să i se asigure un conținut bogat, multilateral, determinat de sarcinile noi ce stau în fața sectorului socialist al agriculturii.

Absolvenții școlii de 8 ani vor trebui să posede asemenea cunoștințe agricole și să-și formeze și dezvolte asemenea deprinderi de muncă în agricultură, încît să poată participa direct, ca lucrători activi, la munca din agricultură, aplicînd cu pricepere metodele agrotehnice moderne, și să poată folosi utilajul agricol creat de tehnica nouă.

Un rol deosebit de important revine școlii de 8 ani și în ceea ce privește educarea atitudinii comuniste a elevilor față de munca în agricultură.

„Pregătirea omului pentru muncă — *se arată în Rezoluția Congresului al XXII-lea al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice cu privire la raportul de activitate al Comitetului Central al P.C.U.S.* — educarea dragostei și respectului față de muncă ca prima necesitate vitală, constituie esența, miezul întregii munci de educație comunistă".

Partidul și statul nostru, întreaga societate, au creat școlii toate condițiile pentru a exercita o influență educativă în spirit comunist asupra elevilor, pentru a putea face din fiecare tînăr un luptător activ și conștient pentru victoria socialismului și comunismului.

În Raportul prezentat de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej se dau indicații prețioase privind conținutul pe care vor trebui să-l aibă manualele școlare și criteriile pe baza cărora vor trebui alcătuite acestea. Astfel, se arată că manualele vor trebui „să cuprindă un ansamblu de cunoștințe de bază din toate ramurile agriculturii, în strînsă legătură cu experiența înaintată, cu progresele științei agricole" [1].

Pregătirea elevilor pentru însușirea la un nivel științific, corespunzător cu sarcinile agriculturii socialiste, a cunoștințelor și deprinderilor de muncă agricolă va fi realizată și prin alte obiecte de învățămînt ce se predau în școala de 8 ani — științe naturale, chimie, matematică. În conținutul cunoștințelor prevăzute de aceste obiecte trebuie să se reflecte pe deplin preocupările legate de dezvoltarea agriculturii socialiste.

În această privință, sarcini de mare răspundere revin cadrelor didactice din mediul rural, Ministerului Învățămîntului și Institutului de științe pedagogice, care vor trebui să îndrume și să organizeze în forme corespunzătoare procesul de învățămînt în școala de 8 ani, în așa fel încît să poată fi tradusă în viață fără întîrziere sarcina trasată în partid în privința pregătirii viitoarelor cadre ce vor lucra în agricultura socialistă.

Numeroase școli și cadre didactice fruntașe au obținut și pînă acum rezultate deosebite în privința pregătirii elevilor pentru munca corespunzătoare în agricultura socialistă. Sînt cunoscute, de exemplu, rezultatele muncii unor școli care au manifestat inițiativă creatoare în procesul de instruire a elevilor cu sprijinul gospodăriilor colective, care au inițiat forme noi de organizare a practicii elevilor în producția agricolă. Această experiență înaintată este bine să stea la baza elaborării unor noi măsuri de organizare a procesului instructiv-educativ al elevilor din școlile de la sate.

În Raportul tovarășului Gh. Gheorghiu-Dej sînt indicate bazele organizării și conținutului învățămîntului agricol de toate gradele, pe măsura sarcinilor impuse de stadiul actual al dezvoltării agriculturii din țara noastră.

Înființarea rețelei școlilor tehnice agricole cu durata de studii de 4 ani, pe lîngă gospodăriile agricole de stat și stațiunile experimentale, ridică pe o treaptă superioară nivelul pregătirii cadrelor medii de specialiști pentru agricultură. Elevii din aceste școli vor avea posibilitatea să cunoască îndeaproape tehnica folosirii metodelor înaintate, să participe direct la efectuarea unor lucrări practice experimentale. Un accent deosebit se va pune pe îmbunătățirea conținutului cunoștințelor practice, pe care elevii acestor școli vor trebui să-l posede o dată cu absolvirea școlii.

Pînă în anul 1970, de exemplu, se prevede sporirea numărului de cadre pentru agricultură cu pregătire superioară cu încă 9.400, pe lîngă cele 14.000 existente. Realizarea acestei sarcini va permite ca fiecare gospodărie agricolă de stat să fie încadrată în medie cu 7 specialiști cu pregătire superioară, iar fiecare gospodărie colectivă cu 3 cadre cu studii superioare.

În anul școlar viitor, după cum se arată în Raportul tovarășului Gh. Gheorghiu-Dej, institutele de învățămînt superior și școlile medii agricole vor funcționa pe baza unor planuri și programe de învățămînt îmbunătățite.

---

[1]) Gh. Gheorghiu-Dej: Raport prezentat la sesiunea extraordinară a Marii Adunări Naționale, Editura politică, 1962, p. 48.

O sarcină de seamă revine școlilor profesionale de mecanici agricoli, al căror număr va trebui sporit. Astfel, se prevede înființarea unor școli pe lîngă stațiunile de mașini și tractoare, uzine de reparații și gospodării agricole de stat, ca și a unor centre școlare situate în acele zone în care se simte mai mare nevoie de mecanici agricoli.

Ținînd seama de hotărîrile partidului, școala de 8 ani va putea să constituie în adevăr o verigă de bază pe care va trebui să se sprijine întregul sistem de învățămînt agricol. Cu cît nivelul pregătirii teoretice și practice al elevilor din școlile de 8 ani va fi mai ridicat, cu atît mai bine se va putea îmbunătăți procesul de învățămînt din școlile medii agricole, și cel din institutele de învățămînt superior.

Privită în unitatea sistemului de învățămînt agricol, școala de 8 ani din mediul rural va putea să ocupe locul cuvenit în pregătirea de cadre pentru agricultură dacă își va perfecționa continuu sistemul de organizare a procesului de învățămînt, dacă va folosi în mod adecvat diferite forme de activitate practică ce și-au dovedit eficacitatea în cadrul învățămîntului agricol.

În această ordine de idei, subliniem indicația dată în raport referitoare la organizarea în institutele de învățămînt superior a practicii în producție a studenților în funcție de calendarul muncilor agricole. O astfel de formă de organizare a practicii în producție ar putea fi introdusă și în cadrul școlii de 8 ani. Experiența unor școli în care s-a aplicat în mod experimental acest sistem a dovedit că el poate să ducă la rezultate mai bune decît sistemul practicii într-o singură perioadă a lucrărilor agricole.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. — recent apărută — privind dezvoltarea și îmbunătățirea învățămîntului agricol pune în fața școlii și a pedagogiei noi sarcini în privința asigurării celui mai potrivit conținut al cunoștințelor și a folosirii celor mai adecvate metode de predare în învățămîntul agrozootehnic de masă, în școlile de cultură generală de 8 ani din mediul sătesc, în școlile profesionale de mecanici agricoli, în școlile tehnice de maiștri mecanici, agronomi, horticultori, veterinari, hidrotehnicieni agricoli și în institutele de învățămînt superior, în vederea ridicării nivelului de pregătire a viitoarelor cadre care vor trebui să contribuie la sporirea continuă a producției agricole, la consolidarea economico-organizatorică a gospodăriilor agricole și la dezvoltarea unităților agricole socialiste.

*

Raportul prezentat de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, discuțiile ample și competente purtate în legătură cu sarcinile ce revin agriculturii noastre socialiste, au reușit să înfățișeze tabloul viu, însuflețitor, al perspectivelor măreție ce se deschid astăzi agriculturii noastre. Sarcinile ce decurg din lucrările sesiunii extraordinare a Marii Adunări Naționale pentru oamenii muncii de la sate, pentru muncitori și intelectuali, dau un mare și puternic avînt în parcurgerea victorioasă a etapei pde desăvîrșire a construirii socialismului la care este antrenat întregul nostru popor.

ZECE ANI DE LA CONGRESUL ÎNVĂȚĂTORILOR DIN R.P.R.

(aprilie 1952 — aprilie 1962)

În aprilie 1962 s-au împlinit zece ani de la Congresul învățătorilor din R.P.R., eveniment de seamă pentru școala noastră și pentru activitatea cadrelor didactice. Organizat din inițiativa Partidului Muncitoresc Romîn, Congresul a constituit o manifestare a grijii permanente pe care partidul și statul democrat-popular o poartă educației tineretului din patria noastră și a făcut, totodată, dovada prețuirii pe care poporul nostru o acordă școlii și slujitorilor ei. El are semnificația unui program de luptă și de pregătire a învățătorimii, căreia i s-a încredințat înalta misiune de a forma cadre noi, necesare construcției socialismului.

Din însăși menirea Congresului — „...de a ajuta pe învățători în munca minunată pe care o duc pentru desfășurarea cu succes a revoluției culturale, de a da un avînt puternic muncii de ridicare a nivelului cultural și profesional al maselor de învățători, de a determina o cît mai activă participare a învățătorimii la activitatea obștească pe tărîmul construcției socialiste și îndeosebi al culturalizării maselor largi ale poporului, de a pune în centrul preocupărilor învățătorimii însușirea învățăturii marxist-leniniste..." [1]) — iese în evidență atît încrederea și prețuirea de care se bucură învățătorii și profesorii noștri, cît și grija deosebită acordată de partid și guvern pentru temeinica lor pregătire.

În cuvîntarea rostită la Congresul învățătorilor, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej a demascat politica școlară reacționară dusă de clasele dominante și de partidele politice reacționare sub regimul burghezo-moșieresc și a arătat urmările nefaste ale acestei politici pentru poporul nostru: „În domeniul învățămîntului public, ca și în alte domenii, sau chiar într-o măsură mai mare decît în alte domenii, regimul burghezo-moșieresc a lăsat țării noastre o grea și tristă moștenire... Fabricanților și moșierilor din țara noastră nu le trebuia lichidarea analfabetismului... Clasele exploatatoare n-aveau nevoie de un popor cult, ci de robi supuși, care să lucreze pentru ele. Interesul lor pentru școală și cultură se limita la acele cunoștințe pe care trebuie să le aibă omul muncitor de la oraș și de la sat pentru a putea munci cu mai mult randament în interesul capitaliștilor, moșierilor și al statului lor" [2]).

---

[1]) *Gh. Gheorghiu-Dej:* Cuvîntare rostită la Congresul învățătorilor din R.P.R., Articole și cuvîntări, ed. a IV-a, Buc. 1956, p. 449—450.

[2]) Idem, p. 454.

Cei peste patru milioane de analfabeți și semianalfabeți, cei peste 1 milion de copii de vîrstă școlară care nu puteau frecventa școlile primare și marele număr de profesori și învățători șomeri făceau ca Romînia să fie printre țările cu cel mai mare număr de neștiutori de carte din Europa. Rețeaua școlilor era în descreștere, iar prevederile bugetare pentru învățămînt și cultură erau derizorii. „Politica școlară a burgheziei și moșierimii — arată tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — consta în restrîngerea numărului școlilor, în reducerea sumelor destinate învățămîntului și cadrelor didactice". [1]).

De asemenea, s-a demascat politica școlară naționalistă de asuprire și exploatare a minorităților naționale, ale căror școli erau închise, iar copiii lor rămîneau să sporească numărul analfabeților.

În activitatea sa de democratizare și de lărgire a învățămîntului, de îmbunătățire a condițiilor de instruire a copiilor oamenilor muncii, partidul s-a călăuzit după învățătura marxist-leninistă despre caracterul de clasă al învățămîntului. Partidul a apărat cu consecvență interesele tineretului studios și ale cadrelor didactice, arătîndu-le că lupta pentru apărarea intereselor lor profesionale și economice trebuie dusă în strînsă legătură cu lupta politică a proletariatului.

În anii puterii populare s-au creat posibilități nelimitate de dezvoltare a învățămîntului nostru, îndeosebi prin reforma din august 1948, înfăptuită din inițiativa și sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn.

Lucrările Congresului învățătorilor din R.P.R. s-au desfășurat la patru ani după reforma învățămîntului din 1948. Cuvîntarea tovarășului Gheorghe Gheorghiu-Dej a reflectat realizările obținute în această perioadă, arătînd că în cei patru ani care s-au scurs de la reforma învățămîntului școala noastră a înregistrat succese remarcabile. Reforma învățămîntului a constituit hotarul dintre școala veche a regimului burghezo-moșieresc și școala nouă a regimului democrat-popular. Această reformă a schimbat în mod radical principiile de organizare și de orientare a școlii și învățămîntului, la baza căruia a fost pusă concepția marxist-leninistă.

Prin reformă școlile au devenit accesibile pentru toți copiii oamenilor muncii, s-a pus capăt discriminărilor de tot felul, care existau în vechea școală, s-a instituit școala unică de stat, care să asigure întregului popor posibilitatea de a învăța în limba maternă, iar legarea școlii de viață, de producție a devenit un principiu de bază al dezvoltării învățămîntului.

Momentul în care a avut loc Congresul învățătorilor din R.P.R. s-a caracterizat prin munca încordată a poporului muncitor, condus de partid, pentru îndeplinirea primului nostru plan cincinal. Partidul Muncitoresc Romîn a subliniat că înfăptuirea sarcinilor primului cincinal și ale planului de electrificare a țării necesită pregătirea de cadre calificate pentru construcția socialistă, căci grandioasele sarcini nu se puteau îndeplini fără creșterea ritmică a numărului de cadre de muncitori, de tehnicieni, de specialiști.

Sarcina refacerii economiei naționale fusese rezolvată și poporul nostru dobîndea succese importante în dezvoltarea industriei, în primul rînd a

[1]) *Gh. Gheorghiu-Dej*, op. cit., p. 454.

industriei grele. Lupta pentru îndeplinirea planului cincinal și a planului de electrificare se realiza în conformitate cu linia generală leninistă a partidului de construire a bazei economice și tehnico-materiale a socialismului în patria noastră. Mai mult de jumătate din investiții au fost alocate în industrie și din acestea peste 80% în industria producătoare de mijloace de producție, ceea ce a făcut ca în 1955 producția globală industrială să depășească de peste două ori pe cea din 1950.

Datorită aplicării politicii leniniste de industrializare socialistă a țării și de transformare socialistă a agriculturii s-au realizat succese importante pe tărîm economic, care au dus la îmbunătățirea nivelului de trai al celor ce muncesc. Toate acestea au dat un nou impuls dezvoltării școlii.

Vorbind despre rolul deosebit al școlii socialiste, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej arată că școala este izvorul principal de cadre pentru construirea socialismului. Această apreciere subliniază, o dată mai mult, rolul școlii în etapa actuală, precum și faptul că școala și învățămîntul constituie o verigă principală în sistemul revoluției culturale conduse de Partidul Muncitoresc Romîn.

Restructurat pe baze socialiste, prin reforma învățămîntului în 1948, învățămîntul nostru a dobîndit o orientare realist-științifică, avînd la temelie învățătura marxist-leninistă. Școala a devenit o școală de stat, laică, unică, accesibilă tuturor copiilor de vîrstă școlară, indiferent de sex, naționalitate, religie. Reorganizarea învățămîntului elementar, trecerea la școala obligatorie de șapte ani și școlarizarea tuturor copiilor de vîrstă școlară, învățămîntul elementar devenind astfel realmente general și obligator, au constituit, totodată, pîrghii importante de secare a izvoarelor analfabetismului și de ridicare a nivelului de cultură generală al maselor populare, factori de bază în revoluția culturală condusă de partid.

Însușirea cunoștințelor este o condiție necesară pentru formarea la tineretul nostru a concepției și conduitei comuniste. Precizînd sarcinile școlii noi, ca verigă principală în sistemul educației comuniste, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a subliniat, în cuvîntarea rostită, necesitatea ca școala noastră să dea elevilor cunoștințe științifice, în legătură indisolubilă cu practica, cu activitatea în producție. Numai în procesul însușirii unor cunoștințe științifice multilaterale, numai pe baza lor se poate forma la elevii noștri concepția materialist-dialectică despre lume și viață.

Dezbătînd problemele cele mai importante care se puneau în fața școlii în acea etapă — ridicarea nivelului învățămîntului, îmbunătățirea muncii ideologice în rîndurile învățătorilor și profesorilor, îmbunătățirea muncii educative în școală, sarcinile cadrelor didactice în munca obștească, pentru lichidarea analfabetismului și ridicarea nivelului cultural al maselor — Congresul a trasat sarcini de bază pentru consolidarea școlii noastre noi și pentru victoria revoluției culturale, parte integrantă a revoluției socialiste.

Pornind de la învățătura marxist-leninistă cu privire la educația tinerei generații în condițiile orînduirii noi, în cuvîntare se precizează sarcinile concrete ale muncii de instruire și educare a tineretului în etapa construirii societății socialiste în patria noastră, subliniindu-se rolul cadrelor didactice în munca obștească și de culturalizare a maselor populare.

La Congresul învățătorilor din R.P.R. s-a acordat o atenție deosebită și problemelor educării tineretului din patria noastră în spiritul moralei comuniste. Cuvîntarea tovarășului Gheorghe Gheorghiu-Dej cuprinde importante sarcini în domeniul educației morale, în scopul formării conștiinței comuniste a tinerilor constructori ai socialismului.

Dintre laturile educației morale este subliniată în mod deosebit educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, ca sarcină principală a educației morale: „Învățătorul trebuie să educe pe elevi în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în spiritul luptei împotriva dușmanilor interni și externi ai regimului de democrație populară". [1])

Indicîndu-se căile de educare a patriotismului socialist și a internaționalismului proletar — în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, cum sînt limba și literatura romînă, istoria și geografia patriei, limba rusă etc. — în cuvîntare se pune accentul pe conținutul, pe principalele trăsături ale acestui sentiment moral. Educația patriotică include cultivarea dragostei nemărginite față de patria în care te-ai născut, față de popor și de limba lui, făurită prin eforturile a zeci de generații. Educarea patriotismului socialist — se subliniază în acest document — înseamnă educarea dragostei pentru partid, trezirea admirației față de lupta dusă de popor, sub conducerea partidului, pentru libertate și o viață mai bună, trezirea admirației pentru acei care s-au pus în slujba împlinirii năzuințelor de veacuri ale poporului, a progresului științei, artei, literaturii.

Referindu-se la aprecierea leninistă a rolului deosebit pe care îl are moștenirea culturală progresistă și la necesitatea noii culturi, cuvîntarea subliniază, de asemenea, sarcinile ce revin învățătorilor și profesorilor de a cultiva mîndria națională pentru tradițiile revoluționare ale poporului nostru, de a cultiva interesul și dragostea pentru operele lui Nicolae Bălcescu, Victor Babeș, Gheorghe Marinescu, Aurel Vlaicu, Mihail Eminescu, Ion Luca Caragiale, Ion Creangă, George Coșbuc, Teodor Aman, Nicolae Grigorescu și alții. Aceste indicații scot în evidență, o dată mai mult, legătura strînsă ce există între educația morală și educația estetică și intelectuală a tinerilor.

Educația patriotică înseamnă trezirea și dezvoltarea dragostei pentru natura patriei, pentru frumusețile și bogățiile ei, cultivarea sentimentului de mîndrie națională pentru cuceririle poporului muncitor, care datorită luptei duse sub conducerea partidului, a devenit stăpîn al acestor bogății. Patriotismul socialist presupune dorința arzătoare de a lupta activ pentru ca aceste bogății să fie puse în slujba binelui colectivității, a propășirii și înfloririi patriei socialiste, de a apăra realizările clasei muncitoare împotriva dușmanilor de orice fel.

S-a mai subliniat cu deosebită tărie că educația în spiritul patriotismului socialist este indisolubil legată de educarea în spiritul internaționalismului

[1]) *Gh. Gheorghiu-Dej*: Op. cit., p. 459.

proletar, al solidarității cu lupta clasei muncitoare din lumea întreagă, al prieteniei frățești și al colaborării cu Uniunea Sovietică, cu toate țările socialiste.

*

Un factor de seamă în dezvoltarea școlii noastre îl constituie activitatea învățătorului și a profesorului. La Congres, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a arătat că statul de democrație populară a încredințat învățătorului misiunea înălțătoare de a forma pe noul cetățean al țării noastre, constructor al socialismului, capabil să aplice în viață știința și tehnica nouă. De asemenea, a fost scos în evidență rolul hotărîtor al cadrelor didactice în procesul de instruire și educare a tinerei generații, misiunea lor patriotică de a crește oameni devotați regimului democrat-popular și de a lega sarcinile muncii didactice de problemele revoluției culturale în plină desfășurare, de problemele construcției socialiste.

Demascîndu-se starea de exploatare a cadrelor didactice sub regimurile trecute, în cuvîntare se arată că marea masă a învățătorimii, ca și a intelectualității, în general, era ținută într-o cruntă mizerie, neplătindu-i-se salariile cu lunile. Dată fiind influența pe care învățătorimea o avea asupra maselor populare, în special la țară, ea era folosită adesea în interesul partidelor politice reacționare care se perindau la conducerea statului și era îndepărtată de la adevărata ei misiune de propagatoare a științei de carte. Cu toate acestea, printre învățători s-au găsit în acea vreme și minți luminate, care au luptat împotriva acestor condiții grele.

În contrast cu această stare de lucruri, la Congres s-a scos în evidență misiunea nobilă a muncii didactice și educative desfășurate de cadrele didactice în statul nostru, precum și marea răspundere pe care o au învățătorii și profesorii ca educatori ai tinerei generații: „Aceasta este cu adevărat o misiune frumoasă și înaltă, care cinstește și înnobilează pe acela căruia îi este încredințată. Este o mare satisfacție morală și o mare fericire să dai societății, țării tale, elemente valoroase, culte, luminate, capabile de fapte de ispravă". [1])

O excepțională importanță teoretică și practică prezintă precizarea sarcinilor învățătorilor și profesorilor din țara noastră în privința ridicării nivelului lor de conștiință, a pregătirii temeinice, ideologice, politice și profesionale, pentru ca ei să răspundă cu succes încrederii mari de care se bucură din partea partidului și guvernului, atît prin continua îmbunătățire a activității lor didactice, cît și prin îndeplinirea cu succes a muncii pe tărîm obștesc.

Tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a subliniat marea importanță pe care o are însușirea învățăturii marxist-leniniste, rolul ei covîrșitor în lichidarea vechilor concepții și vederi burgheze asupra lumii și vieții, în debarasarea de vechea mentalitate, de influențele nefaste ale ideologiei burgheze reacționare. Însușirea și aprofundarea concepției marxist-leniniste contribuie neîncetat la creșterea conștiinței socialiste, la înțelegerea politicii partidului, la creșterea

[1]) *Gh. Gheorghiu-Dej*: Op. cit., p. 449.

combativității, la antrenarea învățătorimii în munca ideologică, politică, la înrolarea ei hotărîtă în lupta pentru construirea societății socialiste.

Este cunoscut faptul că dezvoltarea condițiilor materiale merge înaintea formării conștiinței socialiste. Aceasta nu apare de la sine, ca o consecință imediată a construirii noii baze economice. Cu deosebită claritate se desprinde din cuvîntare că procesul de formare a conștiinței socialiste cere timp îndelungat și eforturi: „Fără îndoială că însușirea concepției marxist-leniniste asupra lumii nu este un proces ușor, ci unul îndelungat și adesea anevoios, un proces care dă naștere unei lupte chiar în conștiința oamenilor, educați în vechile concepții și în vechea mentalitate". [1])

Statul nostru asigură condițiile de ordin material, politic și moral, pentru desăvîrșirea cu succes a acestui proces. Însușirea atotbiruitoarei învățături marxist-leniniste se reflectă în activitatea didactică a învățătorilor și profesorilor, în orientarea procesului de învățămînt. Învățătura marxist-leninistă este singura călăuză sigură în predarea științifică, materialist-dialectică a cunoștințelor la fiecare obiect; ea contribuie direct la dezrădăcinarea influențelor educației și moralei burgheze, la lichidarea influenței concepțiilor obscurantiste, mistice și, implicit, la întărirea educației ateiste a elevilor, ajută la stabilirea justă a conținutului lecțiilor, a metodelor și procedeelor utilizate la lecții, ușurînd procesul de asimilare și însușire a cunoștințelor de către elevi și mărind eficiența educativă a activității de instruire și educare a elevilor.

În legătură cu sarcinile cadrelor didactice pe tărîm didactic și obștesc, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a subliniat în cuvîntarea sa importanța indicației leniniste de a lega activitatea didactică de sarcina organizării socialiste a societății și necesitatea traducerii ei în viață de către toate cadrele noastre didactice. Învățătorilor și profesorilor noștri le revine sarcina de a activa în domeniul muncii obștești, de a răspîndi cunoștințele științifice în rîndurile maselor de oameni ai muncii. Tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej spunea că: „Învățătorul are un mare rol în răspîndirea cunoștințelor științifice în popor, în lupta împotriva misticismului și prejudecăților, împotriva stării de înapoiere culturală, lăsată moștenire de regimul burghezo-moșieresc" [2]). *Un accent deosebit se pune și pe datoria fiecărui cadru didactic de a participa cu elan la activitatea obștească, de a manifesta grijă față de cerințele maselor. Extrem de importante sînt sarcinile învățătorilor și profesorilor ca propagandiști pentru răspîndirea cuceririlor științei, tehnicii, culturii, deoarece „cunoașterea acestor adevăruri, trebuie să contribuie la mobilizarea oamenilor muncii și îndeosebi a tineretului la munca constructivă, creatoare, pentru construirea unei vieți fericite...".* [3])

★

În anii care au urmat după Congresul învățătorilor din R.P.R., învățămîntul nostru s-a dezvoltat necontenit, datorită îndrumării primite din partea partidului, hotărîrilor și măsurilor adoptate. O deosebită însemnătate au

[1]) *Gh. Gheorghiu-Dej*: Op. cit., p. 462.
[2]) Idem, p. 461—462.
[3]) Idem, p. 465.

avut-o Directivele Congresului al II-lea al P.M.R. cu privire la cel de-al doilea plan cincinal, precum și hotărîrile de partid și de stat privind învățămîntul de cultură generală, învățămîntul profesional, tehnic și superior de zi și seral. Astfel, Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. privind îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală, din iulie 1956, pune un accent deosebit pe necesitatea pregătirii unui tineret capabil să aplice în practică cunoștințele însușite în școală. Pentru aceasta, s-a dat o mare dezvoltare studiului matematicii, fizicii chimii, științelor naturale, cunoștințelor elementare despre producția industrială — în școlile de la orașe — și cunoștințelor agricole — în școlile sătești.

Din anul școlar 1956—1957 s-a trecut treptat la îndrumarea tineretului nostru cu deprinderi de aplicare practică a cunoștințelor teoretice în producție, de confecționare a unor piese și de mînuire a unor mașini. În cadrul instruirii practice în producție, pe lîngă temeinice cunoștințe, elevilor li se dă și o justă orientare profesională, care-i ajută să devină constructori de nădejde ai socialismului. În țara noastră există în prezent 105 școli cu instruire practică în producție, dintre care 30 în agricultură. În școlile sătești cu instruire practică în agricultură există ore special repartizate pentru această activitate. Practica agricolă contribuie la formarea unui nou tip de muncitor agricol, înarmat cu cunoștințe teoretice, cu priceperi și deprinderi de muncă practică, capabil să lucreze pămîntul la un nivel tehnic superior și să obțină recolte tot mai bogate.

Economia noastră națională, dezvoltîndu-se necontenit, necesită un număr sporit de muncitori și tehnicieni. Prin aplicarea Hotărîrii C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. din 1955, cu privire la organizarea școlilor profesionale de ucenici, a școlilor tehnice și a școlilor tehnice de maiștri, s-a obținut mărirea numărului de școli profesionale și tehnice și a absolvenților de școli profesionale; între anii 1955—1959 în țara noastră 140.000 de tineri au absolvit astfel de școli. În prezent avem cca 184 școli profesionale și tehnice.

În scopul pregătirii unor cadre de muncitori, tehnicieni și ingineri cu o înaltă calificare profesională, cadre care lucrează direct în producție, C.C. al P.M.R. și Consiliul de Miniștri al R.P.R. au elaborat Hotărîrea cu privire la reorganizarea învățămîntului seral și fără frecvență, în 1959. Astfel, tinerii muncitori au largi posibilități de a-și completa studiile și de a obține o calificare superioară în specialitatea lor.

Partidul Muncitoresc Romîn a acordat o grijă permanentă și muncii de educație comunistă a tinerei generații. În vederea pregătirii ideologice și a formării unei concepții materialist-dialectice despre natură și societate la absolvenții școlilor medii, s-au introdus în planul de învățămînt economia politică și socialismul științific. O serie întreagă de măsuri au fost adoptate în scopul educării tineretului în spiritul moralei comuniste, al unei înalte conștiințe cetățenești și patriotice. Școala noastră a obținut importante succese în munca educativă, în ce privește dezvoltarea la elevi a sentimentului de dragoste față de patria socialistă, de prețuire a cuceririlor revoluționare, formarea priceperilor și deprinderilor de muncă patriotică și cultivarea trăsăturilor omului de tip nou.

Organizațiile de pionieri și de U.T.M. contribuie în mare măsură la munca de educație comunistă a tineretului, prin variate forme de activitate. Sînt cunoscute, de pildă, succesele obținute în această direcție de tineretul nostru pe șantierele de construcție, pe ogoare etc. — acțiuni care demonstrează atașamentul tineretului nostru față de patria socialistă.

O deosebită atenție a acordat școala traducerii în viață a liniei partidului în privința educării tineretului în spiritul internaționalismului proletar. Statul nostru a asigurat egalitatea deplină în drepturi a minorităților naționale cu poporul romîn, unitatea și frăția tuturor oamenilor muncii din țara noastră care construiesc socialismul. Acest fapt se reflectă și în Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală (1956), care prevede organizarea școlilor cu secții sau clase în limba romînă și a minorităților naționale.

Școala noastră, corespunzător sarcinilor fiecărei etape a construcției socialismului, a primit directive clare, formulate în documentele de partid de mare importanță, referitoare la desfășurarea construcției socialiste în ansamblul său și în hotărîrile privind în special problemele școlii, învățămîntului și educației comuniste a tineretului. Aceste documente de partid și de stat au orientat și orientează munca și procesul de instruire și de educare a tinerelor generații și, totodată, constituie linii directoare în munca de cercetare științifică în domeniul pedagogiei.

Astăzi țara noastră face parte din categoria țărilor înaintate în ce privește învățămîntul și cultura. După cum se menționează într-o statistică a Biroului internațional de educație de la Geneva, R.P.R. se situa, încă din 1954, printre cele 11 țări care aveau durata învățămîntului de șapte ani, în timp ce în 70 de țări învățămîntul obligatoriu durează 4—5, cel mult 6 ani.

La împlinirea a zece ani de la primul Congres al învățătorilor din R.P.R., țara noastră se află în etapa desăvîrșirii construcției socialiste în toate domeniile de activitate. Sarcinile grandioase prevăzute de Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn în cadrul planului șesenal sînt îndeplinite și depășite cantitativ și calitativ. Într-un avînt sporit se dezvoltă producția industrială, care în 1965 va fi de 2,1 ori mai mare decît în 1959, iar încheierea transformării socialiste a agriculturii în toate regiunile țării încă din această primăvară va asigura realizări și mai mari în creșterea producției și a productivității muncii, în dezvoltarea bazei și suprastructurii socialiste.

Dezvoltarea neîncetată a sistemului de învățămînt și a școlii de toate gradele din patria noastră este o parte integrantă a planului șesenal. Crește tot mai mult rolul școlii de cultură generală ca principală verigă în sistemul educației comuniste a tinerei generații. În patria noastră a fost generalizat învățămîntul de 7 ani, iar din anul școlar 1961—1962 s-a trecut treptat la învățămîntul general și obligatoriu de 8 ani, care reprezintă o mare victorie pe drumul revoluției culturale. De asemenea, s-au asigurat bazele pentru trecerea treptată la învățămîntul mediu de cultură generală cu durata de școlarizare de 12 ani.

Fonduri importante au fost alocate de stat pentru construcția de noi școli, săli de clasă, laboratoare etc. Creșterea nivelului de trai al oamenilor

muncii, dezvoltarea impetuoasă a construcțiilor de școli, gratuitatea manualelor școlare pentru clasele I—VII, suprimarea oricăror taxe școlare etc. — toate aceste măsuri asigură ca învățămîntul de 8 ani să fie general, obligator, iar învățămîntul de celelalte grade tot mai mult accesibil tuturor copiilor oamenilor muncii din patria noastră.

În conformitate cu Directivele Congreselor al II-lea și al III-lea ale P.M.R., s-a îmbunătățit sistemul de învățămînt din țara noastră, fiind pus într-o cît mai deplină concordanță cu sarcinile construcției socialiste. S-au îmbunătățit structura organizatorică și rețeaua școlară a învățămîntului de toate gradele și tipurile — elementar, mediu, superior, profesional și tehnic — s-a ridicat necontenit nivelul conținutului învățămîntului și al procesului de învățămînt.

Prin hotărîrile luate de partid și guvern privind dezvoltarea școlii de cultură generală s-au asigurat tot mai mult condiții pentru educația multilaterală a tineretului, pentru însușirea cît mai temeinică a cunoștințelor științifice de către elevi, prin mărirea duratei de școlarizare, prin organizarea mai bună a procesului instructiv-educativ, prin ridicarea calitativă a conținutului învățămîntului, prin pregătirea temeinică a cadrelor didactice.

Una din sarcinile educative importante ale școlii noastre este cultivarea dragostei și a interesului pentru cunoștințe la elevi. Subliniată la Congresul învățătorilor din 1952, această indicație dată de partid are o deosebită semnificație și actualitate astăzi, cînd știința și tehnica se folosesc larg în opera de desăvîrșire a construcției socialiste.

Școala pregătește tînăra generație pentru viață, pentru participarea activă la desăvîrșirea construcției socialismului în patria noastră. La Congresul al III-lea al P.M.R. s-a subliniat că o sarcină de mare importanță pentru școala noastră de cultură generală o constituie dezvoltarea legăturii dintre învățămînt și munca productivă. Această directivă importantă, trasată de partid școlii, este o sarcină centrală a muncii didactice și, totodată, o condiție esențială pentru pregătirea noilor cadre la nivelul cerut de desăvîrșirea construcției socialiste.

De asemenea, sarcinile educației comuniste a tineretului, trasate de partid școlilor și cadrelor didactice la Congresul învățătorilor, dobîndesc o mare actualitate, acum, cînd țara noastră se găsește în etapa desăvîrșirii construcției socialiste și cînd nivelul de conștiință socialistă devine un factor mobilizator al maselor în obținerea de noi succese pentru îndeplinirea planurilor de producție. De aceea, școala trebuie să formeze concepția marxist-leninistă, să educe caracterul și voința fermă a tineretului nostru.

Cultivînd înaltele calități morale ale omului nou — patriotismul socialist și internaționalismul proletar, atitudinea socialistă față de muncă, spiritul colectiv — școala are menirea să lupte împotriva influențelor moralei burgheze, deoarece: „În prezent — după cum arată tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — activitatea ideologică, munca de lichidare a înrîuririlor educației burgheze din conștiința oamenilor este tărîmul principal al luptei de clasă, al luptei între vechi și nou". [1])

---

[1]) *Gh. Gheorghiu-Dej*: Raportul C.C. al P.M.R. la Congresul al III-lea, Articole și Cuvîntări, 1959—1961, Ed. politică, Buc., 1961, p. 186.

Realizări importante au fost obținute și pe linia ridicării nivelului ideologic, teoretic-științific și pedagogic al cadrelor didactice, sarcină trasată la Congresul învățătorilor din 1952.

Statul nostru democrat-popular a creat pentru cadrele didactice posibilitatea de completare a studiilor, de însușire a pedagogiei marxiste, de perfecționare neîncetată a măiestriei pedagogice, de ridicare permanentă a nivelului ideologic-politic, prin înființarea institutelor pedagogice de învățători de doi ani, prin cursuri de perfecționare, prin instituirea gradelor didactice, prin organizarea învățămîntului ideologic pentru toate cadrele didactice.

O dată cu crearea școlii de 8 ani a fost restructurat și modul de pregătire al cadrelor didactice pentru clasele I—VIII, prin reprofilarea institutelor pedagogice pe sistemul învățămîntului superior și prin mărirea duratei acestora de la doi la trei ani. Astfel, numai în ultimii trei ani au fost create 11 institute pedagogice de 3 ani, care pregătesc viitoarele cadre didactice și al căror profil ține seama de unitatea organizatorică și pedagogică a școlii de 8 ani. Acest fapt constituie un salt și o cucerire remarcabilă în sistemul pregătirii cadrelor noastre didactice, de la clasa I și pînă la a VIII-a, cadre cărora li se asigură calificarea și pregătirea de specialitate. S-a îndeplinit vechea aspirație a învățătorimii noastre de a dobîndi o pregătire superioară, demnă de înalta misiune încredințată de partid și guvern.

La Congresul învățătorilor din aprilie 1952 a fost precizată și sarcina de a îmbina cît mai strîns munca instructiv-educativă dusă în școală cu activitatea obștească de educare a adulților și de propagare a ideilor socialismului în masele de țărani muncitori. Procesul colectivizării agriculturii socialiste a luat sfîrșit încă din luna martie 1962. Țărănimea din toate regiunile patriei noastre a arătat, în acest fel, încrederea nestrămutată în politica partidului de construire a socialismului la sate și de întărire continuă a alianței dintre clasa muncitoare și țărănimea muncitoare. În prezent, agricultura noastră trece printr-o etapă de întărire organizatorică și economică, la care sînt chemate să contribuie și cadrele didactice, sub îndrumarea organizațiilor de partid.

La realizarea marilor transformări revoluționare prin care a trecut și trece țara noastră, participă și marea masă de învățători și profesori, sub îndrumarea organizațiilor de partid și obștești. Este o mare și justificată mîndrie pentru școala și învățămîntul nostru faptul că zecile de mii de cadre didactice știu să răspundă cu cinste sarcinilor trasate de Comitetul Central al Partidului Muncitoresc Romîn la Congresul învățătorilor din aprilie 1952, educînd tînăra generație de constructori ai vieții noi, în spirit comunist, devenind propagandiști entuziaști ai ideilor comunismului.

★

Eveniment deosebit pentru activitatea școlii și a cadrelor didactice, Congresul învățătorilor din aprilie 1952 a contribuit — prin dezvoltarea problemelor esențiale ale învățămîntului, prin trasarea unor sarcini de o excepțională importanță pentru mersul ascendent al procesului de instrucție și educație comunistă a tinerelor generații din Patria noastră — la ridicarea calitativă a învățămîntului, școlii și cercetărilor în domeniul pedagogiei.

STUDII ŞI CERCETĂRI

UNELE PROBLEME ALE ÎNSUŞIRII CUNOŞTINŢELOR DE ŞTIINŢE NATURALE ÎN ŞCOALA DE 8 ANI *)

M. ZLATE
Catedra de psihologie, Universitatea Bucureşti

Trecerea la şcoala de 8 ani impune cercetărilor de psihologie orientarea către problemele importante ale însuşirii de către elevi a conţinutului diferitelor obiecte de învăţămînt. În noile condiţii de organizare, ştiinţele naturale ocupă un loc deosebit, determinat de scopul însuşirii treptate de către elevi a unui „sistem de cunoştinţe despre cele mai cunoscute şi importante animale, plante, despre cultivarea şi îngrijirea lor, precum şi cunoştinţe despre corpul omenesc şi păstrarea sănătăţii". [1])

Noua succesiune a cunoştinţelor de ştiinţe naturale, determinată de considerente psiho-pedagogice întemeiate, ridică întrebări asupra posibilităţii reale de însuşire a zoologiei în clasa a IV-a, cînd acest obiect apare distinct, atît în ceea ce priveşte conţinutul ştiinţific al cunoştinţelor, cît şi modul de predare al lor.

Probleme psihologice deosebite în predarea şi însuşirea cunoştinţelor de ştiinţe naturale apar şi datorită unor particularităţi specifice ale acestora.

Astfel baza intuitiv-concretă a cunoştinţelor de ştiinţe naturale este foarte largă şi variată. Pe lîngă faptul că elevii dispun de multe cunoştinţe despre plante şi animale, încă înainte de studierea lor sistematică, ei au posibilitatea de a-şi restructura şi întări aceste cunoştinţe, pe baza prezentării în clasă a exemplarelor concrete. La lecţiile de ştiinţe naturale se pot aduce plante întregi, chiar animale, se pot folosi o serie de preparate, desene, fotografii, scheme etc.

Mai mult, elevii nu numai că văd planta sau animalul, dar pot opera cu ele. La plante, de exemplu, se pot rupe diferitele părţi ale lor (frunzele, florile etc) pentru a fi studiate mai amănunţit. Acţiunea practică, directă,

*) Cercetările care stau la baza acestei lucrări s-au efectuat sub conducerea ştiinţifică a *tov. conf. univ. Paul Popescu-Neveanu* şi *lector univ Ana Bogdan.*

[1]) „Şcoala de 8 din R.P.R." — Proiect — vol. II, Bucureşti 1961, p. 41.

cu acestea va ușura însușirea cunoștințelor respective. Aci intervin însă și deosebiri între obiecte: dacă la botanică majoritatea părților plantei pot fi separate și studiate individual, la zoologie acest lucru este mai greu de realizat. Dar și în predarea acestui obiect se pot folosi în clasă animale vii sau împăiate, fragmente din oase, pene etc.

Cunoștințele însușite în clasă pot fi concretizate mai ușor decît la alte obiecte de învățămînt, prin vizitarea grădinilor botanice, a parcurilor zoologice, a muzeelor, a G.A.S.-urilor, a G.A.C.-urilor etc.

Această particularitate (baza intuitiv-concretă multiplă și variată, în anumite condiții, îngreuiază procesul însușirii noțiunilor științifice, mai mult decît la alte obiecte de învățămînt. Astfel, se poate rămîne doar la cunoașterea laturii concrete, exterioare a plantei sau animalului, la insuficiența generalizărilor, cu alte cuvinte la o învățare formală.

O altă particularitate a cunoștințelor de științe naturale se referă la faptul că diferite fenomene, funcțiuni, prezentate elevilor, pot fi urmărite și reproduse de aceștia în mod direct.

Dacă la istorie nu este posibilă reproducerea unui eveniment, la botanică și zoologie acest lucru este posibil. O plantă sau un animal pot fi observate zilnic de către elevi în procesul creșterii, surprinzîndu-se realizarea diferitelor funcțiuni.

Anumite condiții de viață necesare plantelor (lumină, umezeală, căldură etc.) pot fi observate de elevi prin punerea unor rămurele în condiții diferite — unele la lumină, altele la întuneric etc. Urmărirea zilnică a desfășurării procesului va avea efecte favorabile asupra însușirii noțiunilor științifice.

În sfîrșit, o ultimă particularitate privește însuși caracterul noțiunilor de științe naturale. Predomină, la aceste obiecte, noțiunile general-integratoare și cele de specie. Din acest punct de vedere, raportarea, intercorelarea lor, capătă o semnificație deosebită.

Aceste particularități determină apariția unor probleme specifice de psihologie legate de organizarea și conducerea percepției materialului intuitiv, de grija deosebită în realizarea generalizărilor și abstractizărilor eficiente (ale însușirilor esențiale, nu ale celor comune, neesențiale).

În lucrarea noastră ne-am oprit asupra unor probleme psihologice ale însușirii cunoștințelor de științe naturale privind, mai ales, deficiențele întîlnite în procesul de învățămînt, precum și asupra găsirii celor mai bune căi de înlăturare a lor.

*
* *

Cercetările experimentale au fost efectuate în anul școlar 1960—1961 și s-au referit la elevii încadrați în școala de 7 ani, privind însușirea unor noțiuni de botanică (clasa a V-a) zoologie (clasa a VI-a) anatomia și fiziologia omului (clasa a VII-a), și în anul școlar 1961—1962 cu elevii din școala de 8 ani, privind însușirea cunoștințelor de zoologie la clasa a IV-a. Am lucrat la școlile nr. 165, 168, 174, 150 din București și la Școala nr. 125 din Galați.

Date interesante ne-au fost furnizate de *metoda observației* pe care am folosit-o în largă măsură. Observarea s-a desfășurat sub formă de asistențe la lecții. Au fost asistate peste 70 lecții, ținute de diferiți profesori, la diferite clase. La clasele a V-a au fost urmărite, îndeosebi, lecțiile privind „familia graminee", „familia amentacee" etc ; la clasele a VI-a lecțiile despre „mamifere", „păsări", „reptile", iar la clasele a VII-a lecțiile despre „reflexul condiționat", „encefal" etc. Aceste observații cuprind referiri la : a) structura lecției de științe naturale, b) modul de ascultare al elevilor, c) folosirea materialului intuitiv la lecție.

Pentru scopul cercetării, metoda observației s-a dovedit a fi insuficientă, de aceea am aplicat experimentul. În cadrul acestuia, s-au folosit un număr de șase noțiuni considerate ca fiind general valabile pentru toți elevii claselor V—VII (plantă, floare, fruct, animal, om, pasăre), cărora urma să li se dea definiția și cîte un grup de patru noțiuni considerate ca fiind specifice fiecărui nivel. Astfel, pentru clasa a V-a s-au folosit noțiunile : regn, fanerogame, polenizare, grîu ; pentru clasa a VI-a : „vertebrat", „mamifer", „omnivor", „balenă" ; pentru clasa a VII-a : „fiziologie", „sistem nervos", „encefal", „neuron". După cum se vede, s-au folosit noțiuni generale, integratoare („plantă", „animal"), noțiuni mai puțin generale („pasăre", „neuron"), sau noțiuni ce erau direct subordonate celor mai generale („fructul" și „floarea", ca fiind subordonate noțiunii de „plantă"). Experimentele au fost efectuate individual cu cîte 8 elevi din fiecare clasă (fiind însoțite de discuții mai largi asupra definițiilor date) și colectiv (prin probe scrise) prin participarea tuturor elevilor clasei. S-au efectuat, de asemenea, și experimente individuale de control la elevii claselor III—IV. În total au fost obținute și analizate 1331 definiții.

Procedeul sortării, reconstituirii și clasificării a constat în următoarele : pe 20 de cartonașe au fost lipite poze reprezentînd plante întregi, părți separate ale plantei (numai florile, numai fructele), precum și poze reprezentînd animale. Subiecții trebuiau să clasifice aceste cartonașe după criteriile pe care le credeau a fi mai bune. Experimentul s-a desfășurat individual cu cîte 5 elevi din fiecare clasă și a avut două variante de bază : a) clasificarea cartonașelor trebuia făcută în cît mai multe grupe (se urmărea cunoașterea speciilor, precum și posibilitatea realizării clasificărilor după criterii variate) ; b) clasificarea cartonașelor trebuia făcută în cît mai puține grupe (se urmărea cunoașterea de către elevi a noțiunilor integratoare și posibilitatea includerii sau excluderii din ea a anumitor specii în subordine).

O ultimă probă dată a fost *o lucrare de control*, în care elevii aveau sarcina de a stabili legături între diferite noțiuni. Ne-au interesat, îndeosebi, legăturile și subordonările pe care elevii le fac între : a) noțiunile integratoare (de felul „plantă", „familie", „specie" — pentru clasa a V-a, „animal", „clasă", „specie" — pentru clasa a VI-a ; „anatomie", „fiziologie", „om" — pentru clasa a VII-a) ; b) noțiunile morfo-funcționale (cum sînt „floare", „fruct", „sămînță", „fecundare", „polenizare", „înmulțire" — pentru clasa a V-a ; „mamifer", „om", „maimuță", „înmulțire" — pentru clasa a VI-a ; „encefal", „bulb", „mișcare reflexă" — pentru clasa a VII-a ; c) noțiuni morfologice (de felul „plantă", „rădăcină", „tulpină", „frunză", „flori"

— pentru clasa a V-a ; „animal", „cap", „trunchi", „membru" — pentru clasa a VI-a ; „corp", „schelet", „oase", „mușchi" — pentru clasa a VII-a).

Deoarece, în sistemul cunoștințelor de științe naturale, locul botanicii a rămas neschimbat, vom da o extindere mai largă datelor obținute în urma experimentelor efectuate la clasa a V-a, celelalte date obținute de la clasele a VI-a și a VII-a urmînd a fi prezentate mai sumar. Ele își găsesc, totuși justificarea, în faptul că pot servi ca termen comparativ în interpretarea noilor date obținute de la clasa a IV-a.

Sintetizînd datele experimentului individual și colectiv de definire a noțiunilor, obținem următoarele tabele :

Tabelul nr. 1

Rezultatele experimentului individual de definire a noțiunilor

Clasa	Nr. elevi	Școala	Nr. definițiilor		Definiții			Observații
			posibile	obținute	Cu minimum elemente științifice	Corecte	Incorecte	
III	8	Galați	48	48	9	—	48	Cele cu minimum de elemente științifice sînt în fond incorecte
IV	8	„	48	48	15	5	43	
V	8	București	80	74	—	44	30	Nu se întîlnesc definiții cu *minimum* de elemente științifice
VI	8	„	80	79	—	53	26	
VII	8	„	80	80	—	47	33	

Tabelul nr. 2

Rezultatele experimentului colectiv de definire a noțiunilor

Clasa	Nr. elevi	Școala	Nr. definițiilor		Definiții	
			posibile	obținute	corecte	incorecte
V	23	Galați	230	178	20	158
V	31	București	310	261	115	146
VI	31	„	310	278	193	85
VII	31	„	310	285	137	148

Din observarea tabelelor se constată creşterea de la o clasă la alta a numărului definiţiilor obţinute şi modificarea raportului dintre definiţiile corecte şi incorecte, pe clase. Astfel, numărul definiţiilor corecte date de elevii clasei a VI-a este în creştere faţă de numărul definiţiilor corecte date de elevii clasei a V-a. În acelaşi timp, însă, numărul definiţiilor corecte date de elevii clasei a VII-a este în creştere faţă de numărul definiţiilor corecte date de elevii clasei a V-a, dar în scădere faţă de numărul definiţiilor corecte date de elevii clasei a VI-a.

Aceste date statistice ne permit formarea unei păreri generale asupra gradului de însuşire a diferitelor noţiuni (sub aspectul volumului), dar nu ne permit cunoaşterea felului concret de definire a noţiunilor. Cum au definit elevii noţiunea de „plantă" sau „animal"? Cîţi au definit-o corect şi cîţi incorect? Ce legături există între noţiunile generale şi cele mai puţin generale? Datele pe care le prezentăm în tabelul numărul 3, servesc pentru lămurirea acestor întrebări.

Din tabelul dat se constată existenţa unei diferenţe între definiţiile corecte şi incorecte, considerate de noi ca fiind general valabile, şi cele date noţiunilor considerate ca fiind specifice fiecăruia dintre cele trei niveluri. Astfel, raportul dintre definiţiile corecte şi incorecte la noţiunile de „plantă", „animal", „pasăre" este mult mai diferit (numărul definiţiilor corecte este mai mic decît al celor incorecte), decît raportul dintre definiţiile corecte şi incorecte la noţiunile de „vertebrat", „polenizare", „neuron", (numărul definiţiilor corecte este mai mare decît al celor incorecte).

La baza acestui fenomen este posibil să stea cauze care ţin de folosirea diferitelor noţiuni în lecţie. Astfel, noţiunile de „mamifer", „vertebrat" sînt mai larg folosite şi corelate cu alte noţiuni în clasa a VI-a decît cele de „om", „pasăre" etc. Uitarea anumitor noţiuni studiate anterior —uitare produsă prin neutilizarea noţiunilor însuşite — joacă, de asemenea, un rol important. Este posibil ca elevul din clasa a VII-a să fi uitat conţinutul precis al noţiunilor de „plantă", „fruct", însuşite în clasa a V-a, cu care nu a mai operat pe parcurs. În sfîrşit, aspectul subliniat este legat şi de necunoaşterea unor noţiuni pe care elevii încă nu le-au studiat. Aceasta este una din cauzele obiective care explică numărul mare de definiţii incorecte date de elevii claselor a V-a la grupul de noţiuni („animal", „pasăre") pe care nu şi le-au însuşit încă.

Constatăm, de asemenea, din acest tabel, că în general noţiunile integratoare („plantă", „animal", „regn", „sistem nervos") sînt definite corect de puţini elevi, spre deosebire de unele noţiuni subordonate celor integratoare, care sînt definite mai bine. Astfel, noţiunile de „floare" sau „fruct" sînt definite mai bine decît noţiunea de „plantă". Acest lucru are la bază în special lipsa operării permanente cu noţiunile integratoare. Dacă în fiecare lecţie, cînd se studiază o plantă nouă, se defineşte floarea şi fructul şi se arată părţile lor componente, morfologia, precum şi funcţiile lor, nu acelaşi lucru se întîmplă cu noţiunea integratoare de „plantă", cu care se operează fără a-i preciza în mod strict conţinutul. Cu toate acestea, elevii reuşesc să-şi îmbogăţească conţinutul acestor noţiuni integratoare prin studierea multiplelor specii de plante şi animale, fapt apărut şi în experimentul nostru. Pe măsura trecerii de la un nivel la altul, noţiunile integratoare sînt definite mai bine.

Tabelul nr. 3

Rezultatele experimentului colectiv cu defalcarea lor pe categorii de noțiuni

Clasa	Număr elevi	Categorii de noțiuni	Plantă		Floare		Fruct		Animal		Om		Pasăre		Regn		Fanerogame		Polenizare		Grîu	
		Răspunsuri	Corecte	Incorecte	C.	I.	C.	I.	C.	I.	C.	I.	C.	I.	C.	I.	C.	I.	C.	I.	C.	I.
V	23		1	22	1	22	3	20	—	23	1	22	—	23	—	23	—	23	15	8	—	23
	31		6	25	25	6	5	26	—	31	16	15	3	28	6	25	3	28	30	1	23	8
VI	31														Vertebrate		Mamifer		Omnivor		Balena	
			10	21	26	5	16	15	4	27	12	19	8	23	30	1	29	2	29	2	30	1
VII	31														Fiziologie		Sistem nervos		Encefal		Neuron	
			16	15	11	20	10	21	4	27	25	6	6	25	17	14	2	29	13	18	24	7

Noțiunea de „plantă" este definită bine de 6 elevi din clasa a V-a, de 10 elevi din clasa a VI-a și de 16 elevi din clasa a VII-a. Se constată însă și fenomenul invers : unele noțiuni sînt definite inadecvat o dată cu trecerea de la un nivel la altul. De pildă, noțiunea de „floare" e definită bine de 25 elevi din clasa a V-a și numai de 11 elevi din clasa a VII-a. După cum se vede și din tabelul nr. 3 acest caz este întîlnit mai rar, totuși nu trebuie trecut cu vederea în cadrul procesului de învățămînt. Probabil că la baza lui stau o serie de cauze printre care și cele legate de uitare, datorate neoperării și necorelării permanente a noțiunilor însușite, precum și neraportării lor la realitate.

Am văzut din tabelele prezentate că elevii definesc corect și incorect noțiunile. O analiză atentă a definițiilor incorecte este foarte utilă problemei noastre. Definițiile incorecte date de elevi cuprind o multitudine de aspecte, caracteristici, însușiri, care însă nu definesc obiectul respectiv. În această categorie am descoperit existența mai multor feluri de definiții, care indică grade diferite de abstractizare și generalizare și deci și de sistematizare a noțiunilor, definiții pe care le redăm în tabelul de mai jos, împreună cu numărul elevilor (pe clase) care le-au dat.

Tabelul nr. 4

Feluri de definiții date

Nr. crt.	Feluri de definiții	Clasa a V-a	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a
		numărul elevilor care le-au dat		
1	prin indicarea întrebuințării	10	—	—
2	„ „ clasificării	21	8	8
3	complet absurde	—	—	25
4	prin indicarea opoziției	13	6	5
5	„ „ părților componente	2	7	13
6	„ „ însușirilor	17	11	—
7	„ „ acțiunilor	27	16	10
8	„ „ raportului parte-întreg (și invers)	15	7	7
9	„ „ speciilor	—	4	17
10	„ „ mediului de viață	—	—	3
11	„ „ integratorului superior	26	11	10
12	„ „ genului proxim	15	15	18
13	„ „ elementelor esențiale și neesențiale puse pe același plan	—	—	32
14	științific	115	193	137
	Totalul pe clase	261	278	285

Vom trece peste analiza fiecărui fel de definiții și vom expune constatările generale care apar evidente din acest tabel.

O dată cu trecerea de la o clasă la alta, se constată o diminuare a importanței unor definiții (prin clasificări, prin indicarea opoziției) sau chiar dispariția definițiilor (prin indicarea întrebuințării și a însușirilor). Se constată

și fenomenul invers : amplificarea importanței unor definiții (a celor care indică genul proxim) sau apariția unor tipuri noi (a celor care indică notele esențiale și neesențiale puse pe același plan). Această dispariție sau diminuare a unor feluri de definiții inferioare, ca și apariția sau amplificarea unor feluri de definiții superioare prin conținutul lor, asigură o bază mai largă pentru formarea sistemului de noțiuni. Complicarea permanentă a operațiilor de abstractizare și de generalizare, care este evidentă în acest caz, duce la obținerea unor rezultate pozitive în formarea sistemului. Dacă în primele tipuri de definiții incorecte întîlnim o generalizare a concretului, în tipurile superioare, culminînd cu cele științifice, întîlnim o generalizare a unor trăsături abstracte.

În fond, definițiile incorecte sînt expresia noțiunilor empirice de care dispun elevii la diferite nivele. Aceste noțiuni empirice se mențin pe de o parte datorită inexistenței în manuale a unor definiții complete sau existenții lor, dar prea generale, iar, pe de altă parte, datorită modului schematic, standardizat al profesorului de a opera cu unele definiții. În manuale apar definiții foarte generale (frunza este un organ foarte important al plantei) sau care încearcă să facă o serie de caracterizări ce nu exprimă esențialul (caracterizarea plantelor sau a animalelor din diferite puncte de vedere) ; alte definiții lipsesc complet (definirea animalului sau a plantei).

Aplicînd prima variantă a probei de clasificări, am constatat că elevii clasei a V-a se conduc foarte mult după materialul concret cu care lucrează. Majoritatea grupelor stabilite de ei au la bază criterii neesențiale. Cele mai mari greutăți le întîmpină la separarea plantelor (întregi) de flori (organul separat al plantei), precum și la încadrarea unei ciuperci într-un grup sau altul. Elevii clasei a VI-a realizează mai multe grupe, în special la animale, pe care, le împart în mamifere, păsări, iar pe acestea în omnivore, carnivore etc. În clasa a VII-a lipsesc clasificările amănunțite. Elevii se opresc de regulă la grupe mari pe care nu le subîmpart decît atunci cînd intervine experimentatorul.

Aplicînd varianta a doua, am obținut la clasa a V-a trei categorii de răspunsuri :

a) Răspunsuri care dovedesc că elevii nu pot integra speciile în noțiunea generală, integratoare, datorită lipsei de raportare a unei noțiuni la alta.

Exemplu : în fața elevului se află cîteva plante ierboase și cîteva flori (organ separat al plantei). Experimentatorul îi arată elevului un măr și-l întreabă :

— Mărul ar fi putut sta alături de aceste plante și flori ?

— Nu, pentru că mărul este un fruct, el este o parte a plantei.

— Și florile sînt tot părți ale plantei.

— Dar în această grupă sînt plante ierboase. Mărul ar fi putut sta acolo dacă s-ar fi găsit și pomi fructiferi.

În acest caz, elevul nu a legat noțiunea de „măr" (ca fruct) de cea de „floare", ambele fiind „părți ale plantei", ci numai de cea de „plantă ierboasă" care i-a servit ca diferențiator.

b) Răspunsuri care arată că elevii pot încadra unele noțiuni mai puțin generale în cele integratoare, fără a avea însă în vedere și notele diferențiatorii.

Exemplu : elevul are în față cîteva plante.

— Toate acestea pot forma o singură grupă ?

— Da, ele toate sînt plante.

— Dar dacă adaug o ciupercă?
— Poate sta pentru că și ea este plantă.
— Ar exista vreo deosebire între aceste plante (îi arăt ciuperca care e plantă fără flori și alte plante cu flori).
— Nu, ele sînt plante.

Elevul e stăpîn pe noțiunea de „plantă", poate include noțiunile subordonate în cele mai generale, în schimb nu dispune de cunoașterea diferențiată a speciilor de plante, ceea ce îl duce la o integrare globală a acestora din urmă în noțiunea generală de „plantă", fără a ține seama de notele diferențiatorii.

c) Răspunsuri care arată că elevii realizează încadrarea unor noțiuni în altele, ținînd seama și de criteriile diferențiatorii. Elevul are în față toate părțile plantei și cîteva plante ierboase întregi.

— Dacă la aceste plante ierboase (i le arăt) adaug o salcie, un plop, un anin, ele mai pot forma o grupă?
— Dintr-un anumit punct de vedere pot forma, pentru că toate sînt plante, dar din alt punct de vedere nu pot forma, deoarece cele adăugate sînt arbori, nicidecum plante ierboase.

În acest caz, elevul cunoaște bine diferite specii care se includ în noțiunea de „plantă", dar știe, în același timp, să le și diferențieze.

La clasa a VI-a, cea mai răspîndită categorie de răspunsuri este cea ultimă, descrisă la clasa a V-a. Se manifestă, totuși, un fenomen deosebit de interesant pe care vrem să-l subliniem. Se observă o oarecare îngustare a sferei noțiunilor, fără a exista posibilitatea ridicării la noțiunea cea mai generală.

I se arată elevului cîteva animale: o căprioară, un urs, o pisică și cîteva păsări, după care are loc următoarea conversație:
— Acestea pot forma o singură grupă?
— Da, pentru că sînt vertebrate.
— Dacă adaug pești, reptile, batracieni?
— Pot sta. Toate sînt vertebrate.
— Dacă adaug viermi sau insecte?
— Nu pot sta. Viermii și insectele nu sînt vertebrate.
— Este adevărat, dar ele nu pot forma o singură grupă?
— Nu. Se deosebesc între ele.

Inițial, elevul nu s-a ridicat la noțiunea de „animal", ci s-a oprit la cea de „vertebrat". Ulterior, cînd s-au adăugat noțiunile despre nevertebrate, elevul, în loc să lege aceste noțiuni între ele și să le raporteze la cea de „animal", le-a exclus, nereușind astfel să se ridice la noțiunea generală.

Stabilirea inertă pe o noțiune indică mai ales lipsa unei corelații largi între noțiunile însușite. Este posibil ca în acest caz noțiunile de o anumită generalitate să fie legate cu cele subordonate, dar să nu fie legate și corelate cu cele mai generale decît ele. Acest caz este însă foarte rar întîlnit la elevii claselor a VI-a, cel mai frecvent fiind cel de următorul tip:

— Pot sta la un loc?
— Da, sînt vertebrate.
— Dacă adaug viermi, insecte?
— Pot sta pentru că toate sînt animale.

Acest mod de a opera indică o mare elasticitate a noțiunilor și pune în evidență caracterul dinamic, polivalent al noțiunilor însușite.

În clasa a VII-a, unele cazuri întîlnite le repetă pe cele descrise, altele sînt variante ale celor de mai sus. Mai frecvente sînt cele în care elevii se ridică cu ușurință la noțiunea generală, încadrează în ea pe cele subordonate.

ținînd seama, în același timp, de notele diferențiatorii. Răspunsurile bune sînt cele care includ formula: „da și nu, da, pentru că..., nu, pentru că...“.

Datele obținute prin intermediul probei de control le expunem în tabelul nr. 5.

Tabelul nr. 5

Nr. crt.	Felul subordonării	Noțiuni integratoare			Noțiuni morfo-funcționale			Noțiuni morfologice		
		Clasa								
		V	VI	VII	V	VI	VII	V	VI	VII
1	Subordonări corecte:									
	a. cu indicarea raportului de mărime dintre noțiuni	4	7	9	—	—	—	—	=	—
	b. simple	9	—	—	—	—	—	—	—	—
	c. prin legarea laturei funcționale de latura morfologică	—	—	—	5	10	7	4	8	9
	d. fără legarea laturei funcționale de cea morfologică	—	—	—	—	—	3	6	2	—
2	Subordonări greșite:	—	2	—	7	—	2	—	—	—
	Total elevi . . .	13	9	9	12	10	12	10	10	9

Din tabelul prezentat constatăm, privitor la noțiunile integratoare, că odată cu trecerea la un nivel superior posibilitatea subordonării corecte, cu indicarea raporturilor de mărime dintre noțiuni, crește vizibil. Rezultatele obținute la noțiunile morfo-funcționale pun în evidență necesitatea îmbinării celor două laturi (morfologică și funcțională) în lecție.

*

* *

În continuare, vom expune unele deficiențe întîlnite mai frecvent, care îngreuiază însușirea cunoștințelor de științe naturale.

Spre deosebire de alte obiecte de învățămînt, se pare că influența negativă exercitată de noțiunile empirice de la științe naturale asupra formării celor științifice este mult mai mare. Cunoștințele empirice au deja cuprinse în ele anumite însușiri și semnificații trainic fixate. Dacă noțiunile de „subiect“, „predicat“, „sclav“, „punct cardinal“ nu au corespondente empirice la elevi, ele formîndu-se în clasă, sub îndrumarea directă a profesorului, noțiunile de „plantă“, „animal“, „pasăre“ au anumite semnificații, înțelesuri, la care elevii renunță cu greu. Astfel, elevii clasei a IV-a definesc pasărea ca fiind o ființă care zboară. Trăsătura acordată de ei ca fiind esențială — (a zbura) — este în fond neesențială. Mai mult, acești elevi nu reușesc să încadreze păsările în rîndul animalelor — raportîndu-le mai ales la noțiunea de „ființă“.

În afara acestui fapt, noțiunile empirice pot intra în contradicție cu cele științifice, deoarece noțiunea care urmează să fie însușită e denumită cu un cuvînt în viață, și cu altul în școală (D. N. Bogoiovlenschi, N. A. Men-

cinscaia [1]). În experimentele noastre elevii definesc întregul prin parte (planta este o floare) sau invers. De obicei, prin „floare" elevii înțeleg întreaga „plantă" care se află expusă la fereastră, ca ornamentație. Ei nu spun că au la fereastră „plante de mușcată", ci „flori de mușcată". Noțiunea de „floare" a fost atribuită întregii plante, căci mușcata este o plantă cu mai multe părți, floarea fiind doar una din aceste părți. În acest caz, ceea ce în realitate, în viață, în mod obișnuit e numit floare, în școală e numit plantă. Esențiale, în asemenea cazuri, sînt structurarea și restructurarea vechiului conținut al noțiunii empirice — transformarea ei în noțiune științifică.

Frecvente sînt cazurile cînd învățătorii și profesorii nu dau atenția cuvenită acestui aspect. Astfel, după predarea noțiunii științifice aceștia nu se mai interesează dacă elevii și-au însușit această noțiune, și mai ales dacă ea este păstrată. Din această cauză, întîlnim adeseori elevi ale căror noțiuni empirice nu sînt restructurate, chiar după predarea noțiunii științifice. În clasa a IV-a, unii elevi, fiind întrebați ce este mamiferul sau pasărea, au dat răspunsuri eronate, acordînd noțiunilor științifice vechile însușiri cuprinse în noțiunea empirică. Asistăm la însușirea termenului științific, dar nu și a conținutului său. Revenirea asupra unor noțiuni predate anterior și precizarea conținutului lor apare — pentru profesor — ca o necesitate riguroasă.

La păstrarea și chiar la întărirea noțiunilor empirice participă în mare măsură și povestirile, istorioarele din manuale și mai ales cele spuse de învățători. Acestea abundă în predarea zoologiei la clasa a IV-a. Trebuie să precizăm că nu toate istorioarele sînt dăunătoare, ci numai acelea care sînt construite neștiințific. Dăunează, mai ales, cele care „umanizează" animalele, acordînd acestora unele trăsături (șiret, hain, blînd) și capacități (gîndește, vorbește) specific umane, precum și acelea care sînt construite cu scopul de a impresiona, de a uimi, fără a scoate în evidență trăsăturile esențiale. Din acest punct de vedere nu putem fi de acord cu unele afirmații dintr-un articol publicat anterior în „Revista de pedagogie" nr. 1/1962 [2]) în care se vorbește de „blîndețea" iepurelui, și recomandă folosirea, la clasa a IV-a, a unor ghicitori de felul : „*Și codat/Și colțat/Și istet/Și-ndrăznet*" (Lupul).

Indicate sînt povestirile construite științific, care urmăresc scoaterea în relief a unor însușiri esențiale. Astfel, pentru explicarea noțiunii de „pești migratori" profesorul se folosește de o povestire în care face apel la reprezentările elevilor și la noțiunea de „migrator", însușită de aceștia odată cu predarea temei „păsărilor". Povestirea imaginată și întrebările puse au dus la obținerea de la elevi a rezultatului dorit. [3])

---

[1]) Vezi manualul de „Psihologie" sub redacția lui *A. A. Smirnov*, E.S.D.P., 1959, p. 276.

[2]) *I. Cremer* și *Cornelia Prichea*: „Despre predarea zoologiei la clasa a IV-a", Revista de Pedagogie nr. 1/1962, p. 60, 72.

[3]) Povestirea profesorului : „Morunul, pentru a-și depune icrele, pleacă pe Dunăre în sus. Trece de Turnu-Severin, și se duce departe. Își depune icrele în gropițe adînci, apoi se întoarce în mare.

— Ce alte ființe petrec un timp într-o parte și apoi în alta ?

— Păsările.

— Cum se numesc păsările care pleacă iarna în alte țări ?

— Migratoare.

— Morunii, dacă pleacă în alte părți, cum se numesc ?

— Pești migratori.

Avînd în vedere aspectele subliniate, este necesară acordarea unei atenții sporite noțiunilor empirice, mai ales corectării și transformării lor în noțiuni științifice, precum și operării permanente cu noile noțiuni științifice, în așa fel ca să se excludă posibilitatea revenirii la vechiul concept empiric.

Este cunoscut faptul că fiecare noțiune se formează în legătură cu alte noțiuni și nicidecum independent una de alta. Ignorarea acestui adevăr duce la obținerea unor rezultate neeficiente.

În clasa a IV-a elevii primesc multe cunoștințe despre regnul animal, care nu sînt raportate unele la altele. Dacă ei și-au însușit noțiunile de „animal domestic" și „animal sălbatic", nu și-au precizat încă conținutul noțiunii integratoare de „animal". De asemenea, noțiunile de „vertebrat", „mamifer", „păsări", „reptilă" sînt slab corelate între ele. (Rezultatul acestei necorelări apare în faptul că elevii exclud „păsările" din noțiunea de „animal" sau „reptilele" din cea de „vertebrat"). În asemenea situații, un rol important îl joacă stabilirea legăturilor precise, științifice, dintre diferitele categorii de animale. Astfel, legătura stabilită (la lecția din 15.I.1962 de la Școala nr. 174, — cl. a IV-a) între rozătoarele de cîmp (hîrciogul) și păsările de pradă (care distrug aceste animale dăunătoare) a lărgit sfera de cunoștințe a elevilor și totodată a precizat aceste cunoștințe.

La botanică noțiunea de „plantă" s-a format în legătură cu cea de „floare", dar nu și în legătură cu cea de „fruct". Rezultate bune se obțin la noțiunea de „floare" (vezi tabelul nr. 3), deoarece la fiecare lecție ea este studiată diferențiat și legată de alte noțiuni. Ea este legată de noțiunea de „polenizare", „fecundare", „înmulțire", „fruct".

Prin includerea unor noi specii într-o noțiune mai largă, și în același timp prin excluderea altora, care la prima vedere ar fi subordonate ei, se obține precizarea și mai ales delimitarea ei de alte noțiuni. Astfel includerea în noțiunea de „fruct" a unor specii (castravete, nucă, roșii) și excluderea celor greșite (morcovul, cartoful, ridichea), care nu sînt fructe, duce la formarea acestei noțiuni în legătură cu altele (rădăcină și tulpină subpămînteană), duce la diferențierea și individualizarea ei. (D. B. Elkonin [1]). Excluderea din conținutul noțiunii de „rădăcină" a unor alte părți (miceliu, tuberculi, rizomul), considerate de elevi ca fiind rădăcini, și includerea în această noțiune și a „rădăcinilor aeriene" va duce la delimitarea precisă dintre toate aceste noțiuni (E. M. Kudrionțeva [2]).

Și elevii din clasa a VII-a dau definiții greșite atunci cînd noțiunile lor nu sînt corect corelate. Numai așa pot fi explicate definițiile: „fiziologia este o parte a anatomiei care se ocupă cu igiena corpului omenesc" sau „pasărea este un mamifer". Noțiunea de „fiziologie" a fost alipită formal de celelalte două.

Considerăm că neajunsurile semnalate pot fi evitate prin folosirea în largă măsură de către profesor, atît în predarea, cît și în verificarea cunoștințelor, a procedeului comparației. Comparația permite elevului să identifice

[1]) *D. B. Elkonin:* „Gîndirea școlarului mic" în „Studii de psihologia copilului", sub redacția A. M. Leontiev, L. I. Bogoriv, E.S.D.P., 1953, p. 135.

[2]) Citată de *V. A. Kruteţki* și *I. S. Lukin* în „Psihologia preadolescentului", E.S.D.P., 1960, p. 194.

o anumită însușire la mai multe animale asemănătoare, dar să și diferențieze animalele sau plantele, pe baza unor însușiri deosebitoare. Raportarea permanentă a unui animal la altele va avea ca efect individualizarea trăsăturilor caracteristice, fixarea și stabilirea lor precisă. Din acest punct de vedere este absolut necesar să se realizeze comparații care să meargă pe linia stabilirii însușirilor esențiale, evitîndu-se pe cît posibil abuzul de „asemănări" și „deosebiri" neesențiale.

Iată cîteva tipuri de comparații folosite în școală :

a) *Procedeul comparativ prin care elevul stabilește asemănările și deosebirile, fără a fi condus de profesor.* Se pot realiza comparații din mai multe puncte de vedere : după felul animalului, după mediul de viață, înfățișarea externă, diferite fracțiuni etc. De regulă, atunci cînd elevii nu sînt conduși în comparație, cerîndu-li-se doar să „compare", ei se opresc asupra însușirilor neesențiale, nesemnificative. Ori, în practica școlară s-au dovedit a fi eficiente nu acele procedee comparative care se limitau la simpla stabilire a asemănărilor și deosebirilor, alese la întîmplare, ci acelea care mergeau spre surprinderea esențialului și care aveau drept scop diferențierea și fixarea unor trăsături.

b) *Procedeul comparativ, în care comparația este făcută la un singur animal, prin raportarea între ele a părților și funcțiunilor respective.* Se pot pune întrebări de următorul gen :

„Cum este capul animalului, în comparație cu corpul" ?, „dacă nutriția animalului este de acest tip, cum va fi dentiția și stomacul său" ?, „în comparație cu forma corpului, ce importanță are poziția ochilor la calcan" ? etc.

Raportarea unor caracteristici ale animalului la alte caracteristici ale aceluiași animal permite elevului să sesizeze legătura directă dintre ele, astfel că diferitele aspecte întîlnite la animal nu vor avea o existență de sine stătătoare, ci vor fi strîns legate în sistem. Nu rare sînt cazurile cînd elevii, cu toate că au cunoștințe vaste despre un animal, nu reușesc să surprindă relația directă sau indirectă dintre caracteristicile cunoscute.

c) *Procedeul comparației „în lanț" — cînd aceasta nu se limitează la un animal sau două, ci merge din verigă în verigă și cuprinde mai multe animale* [1]). În acest caz se urmărește identificarea unei însușiri la mai multe specii, la care aceasta se întîlnește. Această „identificare" a unei însușiri la mai multe specii demonstrează unitatea, continuitatea și evoluția lumii animale, stabilind strînsa legătură dintre speciile unei clase (sau diferențierea lor).

---

[1]) Exemplu din lecția ținută la clasa a IV-a — Școala nr. 150 — despre „calcan" pe data de 12.III. 1962 :

Elevul : — Calcanul are corpul acoperit cu piele.
Profesorul : — Ce alt pește are corpul acoperit cu piele ?
E : — Somnul.
P : — Ce fel de pește e somnul ?
E : — De apă dulce.
P : — Mai cunoști un alt pește care are corpul acoperit cu piele ?
E : — Da. *Morunul.*

d) *Procedeul comparativ prin care comparațiile se realizează nu între animale ca specii concrete, ci prin raportarea unei specii la caracteristicile întregii clase din care face parte*[1]).

Raportarea speciei la clasa din care face parte, precum și permanenta aducere în conștiința elevului a notelor caracteristice clasei, în studierea unui animal concret, va determina încadrarea cu ușurință a speciei în clasa respectivă.

Aceste procedee comparative, larg folosite la lecțiile de zoologie ținute la clasa a IV-a, se pot folosi cu tot atîta succes și la lecțiile de botanică. Precizăm că în predarea acestui obiect am întîlnit un procedeu specific.

e) *Procedeul comparativ prin care, atunci cînd se studiază două specii din aceeași familie, deci foarte asemănătoare, una din ele (cea care se predă) este raportată permanent la specia anterior învățată*[2]). Acest procedeu este folosit mai ales în predarea „florii" (ca organ de înmulțire al plantei) și are drept scop precizarea rolului specific al componentelor florii.

Este necesar ca experiența valoroasă de la Școala nr. 150 din Capitală, unde se folosesc pe parcursul lecțiilor de zoologie și botanică, procedeele comparative amintite (cu excepția primului) să fie generalizată.

Caracteristica esențială a noțiunilor de științe naturale o constituie mobilitatea, elasticitatea, caracterul lor dialectic. Credem că noțiunile, bazîndu-se unele pe altele și jucînd roluri diferite, în momente diferite, se leagă mai ușor între ele.

Apelul la una și aceeași noțiune, din necesități diferite, determină diferențierea noțiunii și constituirea unor legături mai întîi unilaterale (de la noțiunile subordonate la cele mai generale), apoi bilaterale (cu noțiunea integratoare pe de o parte, și cu noțiunile de specie în subordine, pe de altă parte) și în cele din urmă multilaterale (care presupun o multitudine de legături directe și indirecte între noțiuni). Trecerea de la un nivel la altul este posibilă datorită cunoașterii profunde, nuanțate, ample a realității obiective. În cursul procesului de învățămînt, elevii ajutați de profesor, ajungînd

---

[1]) Exemplu din lecția despre „Cărăbuș și lăcustă" (12.III.1962 cl. a IV-a — Școala nr. 150).

P : — Cărăbușul fiind insectă din cîte părți are corpul format ?
E : — Din 3 : cap, torace, abdomen.
P : — Spre deosebire de cap și torace, abdomenul din ce este format ?
E : — Din segmente !
sau :
P : — Cîte aripioare are orice insectă ?
E : — 2 perechi de aripioare.
P : — Pe partea de jos ce poartă ?
E : — Membrele.
P : — Cîte picioare au insectele ?
E : — Trei perechi.

Observăm că profesorul nici nu mai vorbește de cărăbuș, ci de „insectă" — studiind cărăbușul, se precizează și se întăresc caracteristicile „insectelor".

[2]) Exemplu din lecția despre „Măr și cireș" (4.III.1962 cl. a IV-a, Școala nr. 150).

P : — Floarea de măr are tot atîtea sepale ca și floarea de cireș. Cîte sepale are ?
E : — Cinci sepale.
P : — Pe marginea receptorului stau tot atîtea stamine ca și la cireș. Cîte stamine are floarea de măr ?
E : — 20.

la „un adevăr" de un anumit grad, nu se opresc asupra lui, ci merg mai departe în cunoașterea unui adevăr mai profund. În felul acesta, primul adevăr, exprimat printr-o noțiune care nu are o generalitate prea mare, servește ca bază sau ca o treaptă în cunoașterea adevărului următor, exprimat, acum, într-o noțiune mult mai generală. Am subliniat acest aspect deoarece s-au întîlnit cazuri în experimentele noastre cînd elevii stăpîneau noțiunile mai puțin generale (bacă, achenă, silicvă), dar nu stăpîneau noțiunile generale (noțiunea de „fruct" ca atare). În schimb, cînd stăpîneau noțiunile integratoare, le stăpîneau și pe cele în subordine, posibilitatea definirii incorecte sau subordonării greșite a lor fiind mult diminuată. Acest fapt demonstrează că, în stăpînirea noțiunilor integratoare, stăpînirea noțiunilor mai puțin generale este o condiție necesară, dar nu suficientă. Important este ca noțiunile să nu fie izolate, să nu aibă o existență paralelă, ci să se coreleze, să se raporteze unele la altele în așa fel încît să dea naștere unui sistem de noțiuni științifice închegat, în care fiecare să-și aibă locul său. V. I. Lenin precizează în această direcție: „fiecare concept se află într-un anumit raport, într-o anumită legătură cu toate celelalte" [1]) sau „interdependența conceptelor, interdependența tuturor conceptelor fără excepție, trecerea conceptelor din unul în altul, trecerea tuturor conceptelor fără excepție" [2]).

O altă cauză care îngreuiază însușirea cunoștințelor de științe naturale o constituie și menținerea inertă a aceleiași generalizări privind unele specii de plante și animale, nu numai pe parcursul lecțiilor, dar chiar și atunci cînd se face trecerea de la o clasă la alta. Ori, sarcina cea mai de seamă a profesorului este aceea de a schimba generalizările elevului și de a le îndrepta spre notele esențiale. Elevii clasei a IV-a acordă „fructului" ca însușire esențială pe cea de comestibilitate. În clasa a V-a, elevii află despre fructe că sînt rezultate ale fecundării, ce conțin semințe. În felul acesta, noua însușire învățată (rezultat al fecundării) nu mai este de aceeași valoare cu însușirea de comestibilitate. Însușirea învățată este esențială, ea a asigurat legarea noțiunii de „fruct" cu cea de „floare" (ca rezultat al fecundării ei), dar și cu cea de „plantă" (ca parte a ei). Mentinerea — în clasa a V-a a generalizării făcute de elevi în clasa a IV-a ar fi fost defavorabilă. Aspectul subliniat se impune și în predarea zoologiei la clasa a IV-a. În genere, elevii rămîn cu mai multe amănunte neesențiale, însușiri concrete, și nu reușesc, de cele mai multe ori, să realizeze generalizări. În aceste condiții, organizarea unor lecții de repetare a materialului cu scopul de realizare a cît mai multor generalizări (precum și a corectării celor vechi) apare ca o necesitate evidentă. Deosebit de interesantă ni s-a părut lecția ținută la cl. a IV-a de la Școala nr. 174 (27 oct. 1961) privind formarea noțiunii de „mamifer". Deoarece lipsea materialul intuitiv necesar, elevii au fost puși să observe imaginile animalelor din carte și să spună cu ce este acoperit corpul acestora. Mergînd din generalizare în generalizare (mai ales prin studierea înmulțirii) elevii singuri au formulat definiția mamiferului.

Procesul însușirii noțiunilor de științe naturale este îngreunat și de faptul că în lecție nu se pune un accent deosebit pe latura funcțională, ci numai pe latura externă (morfologică), descriindu-se mai ales părțile componente.

[1]) *V. I. Lenin:* „Caiete filozofice", E.S.P.L.P., 1956, p. 65.
[2]) Opera citată, p. 163.

La clasa a V-a, în predarea botanicii se alunecă mai mult pe datele exterioare, de structură, de aceea și însușirea noțiunilor este superficială, dat fiind faptul că funcția internă dezvăluie esența, iar structura — compunerea externă — fenomenul. În acest caz nu se produce o rupere a esenței de fenomen, ci o îndepărtare relativă a fenomenului de esență în dauna celei din urmă (vezi tabelul nr. 5).

Datele mai bune obținute de la elevii clasei a VI-a le explicăm nu prin faptul că elevii acumulează un material în plus, ci prin faptul că aci datele de ordin funcțional, în explicarea diferitelor clase și specii de animale, sînt mai multe și mai diferențiate, ceea ce permite încadrarea noului concept în rețeaua de concepte existente.

Greutățile în însușirea cunoștințelor de anatomia și fiziologia omului credem că provin din următoarele cauze:

a) Baza de reprezentări pentru obiectul studiat este mai redusă față de celelalte obiecte. Elevului îi vine greu să-și reprezinte „măduva spinării", „encefalul" pe care nu le poate percepe direct, ci doar pe bază de scheme. Preparatele, mulajele nu reușesc să înlocuiască planta vie sau animalul împăiat. În acest caz, baza intuitiv concretă este redusă, se ajunge la formarea unor concepte generale, dar care au un raport concret foarte șubred.

b) Mai mult ca la celelalte clase, în predarea anatomiei se recurge, în explicarea noului material, la studierea amănunțită a laturii anatomice a părților componente, fără indicarea precisă a laturei funcționale. De multe ori latura funcțională este studiată, însă ea apare ca ceva supraadăugat sau ceva existent paralel cu structura anatomică, nefiind legată și corelată cu aceasta. Îmbinarea celor două laturi devine și mai evidentă în predarea zoologiei la clasa a IV-a. La acest nivel prezentarea structurii organului, fără prezentarea funcțiunii lui, socotim că nu poate fi acceptată. Dacă în clasa a IV-a *nu pot fi prezentate complet unele funcții ale organelor studiate, este necesar* ca unele elemente *esențiale* să apară totuși în explicarea structurii morfologice. În caz contrar, se ajunge la o învățare „momentană" a structurii morfologice, care este repede uitată. Astfel, studierea stomacului vacii numai din punct de vedere morfologic a făcut ca elevii să întîmpine greutăți în însușirea acestor cunoștințe. După cîteva lecții au uitat structura morfologică. Dimpotrivă, atunci cînd au învățat despre branhiile peștilor (precizîndu-li-se funcția de respirație a lor) atît organul cît și funcția au fost reținute. De asemenea elevii trebuie să știe precis de ce dentiția și stomacul la omnivore, carnivore, ierbivore sînt diferite. În această ordine de idei este necesară explicarea modificărilor organelor, pornindu-se de la funcție. Însușirea faptului că modul de hrănire diferit (deci funcția) determină o anumită structură a organului va permite sesizarea mai ușoară a raporturilor reciproce dintre organe și funcțiile lor, la celelalte animale, care urmează a fi însușite. Explicarea structurii ghiarelor și a ciocului la păsări va fi astfel mult ușurată.

Însușirea noțiunilor este îngreuiată și de modul concret de predare, de operare, al profesorului cu noțiunile la lecție. La științele naturale un rol deosebit îl capătă predarea plantelor și animalelor tip, precum și a speciilor înrudite cu ele. De remarcat faptul că între cele două categorii nu există deosebiri, acestea fiind create în procesul de învățămînt, prin predarea lor defectuoasă. Astfel, plantelor și animalelor tip li se acordă o atenție deo-

sebită, sînt studiate amănunțit, spre deosebire de speciile înrudite cu ele care sînt studiate sumar, nediferențiat. În felul acesta, se creează o îndepărtare între planta tip și cea înrudită cu ea: planta tip apare clar diferențiată, de sine stătătoare, pe cînd planta înrudită cu cea tip apare nediferențiată, uneori confundîndu-se cu cea tip. Astfel, unii elevi care sînt puși să vorbească despre „alte graminee" (orz, ovăz, secară) nu fac altceva decît să transpună în mod nediferențiat asupra acestora toate cunoștințele însușite o dată cu studiul „grîului". Interesant este faptul că nu țin seama de diferențierile vizibile care există între aceste specii. Se realizează în acest fel un transfer nediferențiat al trăsăturilor întîlnite la o plantă asupra altei plante. Planta înrudită cu cea tip e „înghițită" este inclusă în mod nediferențiat în sistemul vechi. De aceea, locul acestei noțiuni (corespunzătoare plantei înrudite) fie că nu există, fie că nu este precis, fie că se suprapune peste cel al noțiunii tip (corespunzător plantei tip) — în cadrul larg al sistemului național. De aceea, folosind notele diferențiatorii, alături de cele definitorii, în studierea plantelor și animalelor tip și a celor înrudite cu ele, vom reuși să formăm la elevi noțiuni care se pot raporta oricînd unele la altele. Ca procedeu concret de lucru poate fi folosit următorul: a) descrierea amănunțită a plantei sau a animalului tip; b) indicarea numai a trăsăturilor diferențiatorii atunci cînd se studiază plantele sau animalele înrudite cu cele tip, amintindu-se doar cele comune.

O anumită obișnuință a elevilor de aborda materialul prezentat, trainic fixată (datorită în mare parte faptului că indicațiile verbale ale profesorului nu reușesc să le îndrepte activitatea intelectuală în direcția dorită) contribuie, de asemenea, la însușirea nediferențiată a cunoștințelor. M. A. Zvereva arată că elevul aude cuvîntul care i-a fost adresat, dar rămîne fără rezultat pentru activitatea intelectuală [1]). Eficient rămîne numai cuvîntul „spune". Această constatare are valoare, deoarece explică dorința elevilor de a spune tot ce știu, fără a sesiza elementele esențiale. Ei sînt cei care „știu toată lecția", dar care nu pot defini o anumită noțiune.

*
* *

Cercetarea noastră a scos la iveală o serie de dificultăți întîlnite în predarea și însușirea cunoștințelor de științe naturale atît la clasa a IV-a, cît și la celelalte clase.

Deficiențe serioase apar mai ales în însușirea zoologiei de elevii claselor a IV-a. De altfel, chiar elevii din clasele a VI-a întîmpină greutăți în această direcție. Nu sînt înțelese, mai ales, legăturile cauzale dintre organism și mediu, organ și funcție etc., aceasta datorită faptului că ei nu dispun de o serie de cunoștințe pregătitoare (cum ar fi cele despre aer, oxigen etc.), cît și faptului că în condițiile actuale o mare parte din învățătorii claselor a IV-a nu posedă cunoștințele multiple, profunde, variate ale profesorilor de zoologie. Cu toată străduința unor învățători de a preda zoologia în condiții satis-

[1]) *M. V. Zvereva:* „Despre interacțiunea dintre cuvînt și intuiție în procesul de învățămînt în clasa a III-a", în „Interacțiunea dintre cuvînt și intuiție în procesul de învățămînt", redacția: L. V. Zankov, E.S.D.P., 1957, p. 126.

făcătoare, aceștia nu reușesc decît să se limiteze la aspectul exterior al animalului, de multe ori citind în clasă lecția după carte.

La botanică înțelegerea plantei, ca un organism viu, unitar, este încă superficială. De regulă, elevii înțeleg fiecare parte a plantei, dar nu înțeleg unitatea acestor părți și mai ales a funcțiunilor respective. Cele mai serioase dificultăți apar în însușirea funcțiunilor de nutriție și înmulțire vegetativă, care presupun o înțelegere a schimburilor de substanțe între diferite părți ale plantei sau o diferențiere precisă a tuturor elementelor florii. Considerăm că în școala de 8 ani nu trebuie să ne mulțumim cu acele cunoștințe elementare, simplificate, despre regnul animal, și, mai ales numai cu structura morfologică, exterioară a animalelor.

Avînd în vedere faptul că în predarea zoologiei la clasa a IV-a se întîmpină unele greutăți, poate n-ar fi lipsită de importanță predarea (cu titlu experimental) a zoologiei în clasa a V-a. Aceasta ar reuși să pună pe toți elevii în aceleași condițiuni (lucrul *numai* cu profesorii, nu și cu învățătorii), ar asigura o pregătire unitară a tuturor elevilor și ar permite să se renunțe la simplificarea cunoștințelor de zoologie. Predarea botanicii în clasa a VI-a, a anatomiei și fiziologiei omului în clasa a VII-a și a igienei în clasa a VIII-a ar ușura, poate, asimilarea eficientă a cunoștințelor de științe naturale.

Problema nu ar fi însă rezolvată dacă ne-am opri numai asupra acestor aspecte, ca în predarea și verificarea cunoștințelor să se folosească procedeele corespunzătoare. În această direcție, experiența valoroasă a unor cadre didactice privind organizarea rațională a procesului de predare și verificare, poate constitui un izvor prețios.

Este necesar, de aceea, ca în cercetările viitoare, pe lîngă unele sugestii formulate de noi, să se găsească și să se generalizeze cele mai bune și eficiente soluții psiho-pedagogice, metodice, care să permită însușirea în bune condiții a cunoștințelor de științe naturale.

NOTA REDACȚIEI

Problemele predării științelor naturale în școala de 8 ani interesează în mod deosebit cadrele didactice și pe cercetători. În articolul „Despre predarea zoologiei la clasa a IV-a" de I. Cremer și C. Prichea, publicat în nr. 1/1962 al Revistei de pedagogie, ca și în articolul de față sînt abordate diferite aspecte ale acestei probleme și se dau soluții interesante. Cercetările întreprinse în această direcție au condus însă și către unele concluzii diferite. Cititorii revistei sînt invitați să-și spună cuvîntul în această privință și să vină cu noi date pentru a se ajunge la soluționarea cea mai justă a problemei respective.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

Автор статьи занимается некоторыми психологическими проблемами внедрения знаний естесвенных наук в восьмилетней школе, касаясь главным образом трудностей, которые при этом возникают, а также действенными мероприятиями для их переодоления.

В первой части статьи кратко излагаются специфические особенности понятия естественных наук, переходя затем к соответствующему экспериментальному материалу касательно эмпирических и научных понятий, обобщающих понятий, а также понятий видов и т. д.

В последней части статьи обобщаются некоторые трудности, возникающие при освоении знаний естественных наук. Анализируются психологические причины этих трудностей :

а) большое количество эмпирических понятий, которые не систематизированы, а также и систематизированы ;

б) неосуществление многочисленных и разнообразных связей между понятиями ;

в) неизменение предварительных обобщений учащихся ;

г) несоответствие функциональных морфологических сторон у растений и животных.

Ввиду исправления и устранения всех этих недостатков на основе фактического и экспериментального материала, предлагается более широкое использование некоторых методических приёмов градаций и проверка знаний.

Сюда относится процесс сравнений различных видов (цепное сравнение путём одно-конкретного вида к классу животных, путём отношения изучаемого вида к виду изучённых раньше и т. д.)

Эти виды сравнений затрагивают вопросы психо-педагогических повышений действенности усвоения знаний естественных наук.

CERTAINS PROBLÈMES DE L'ASSIMILATION DES CONNAISSANCES AUX SCIENCES DE LA NATURE A L'ÉCOLE DE 8 ANS

(Résumé)

L'auteur s'occupe de certains problèmes psychologiques portant sur l'assimilation des connaissances aux sciences de la nature à l'ecole de 8 ans. Il envisage particulièrement les difficultés qui y surgissent, ainsi que les voies les plus efficientes à y remédier.

La première partie de l'article passe en revue les traits spécifiques des notions des sciences de la nature, après quoi l'on présente un matérial expérimental correspondant, concernant les notions empiriques et scientifiques, les notions intégratrices et celles se rapportant à l'espèce.

La dernière partie de cet article fait la synthèse de certaines difficultés qui surgissent quand il s'agit d'assimiler les susdites connaissances. On y fait aussi l'analyse des causes psychologiques de ces difficultés. Ces causes sont présentées comme il suit :

a) il y a un trop grand volume de notions empiriques qui n'ont pas été reconsidérées au point de vue scientifique.

b) on ne réalise pas suffisament de rapports multiples et variés entre les notionrs.

c) on n'arrive pas encore à changer de fond en comble les généralisations faites préalablement par les élèves.

d) on ne fait pas de corrélation entre les côtés fonctionnels et morphologiques des plantes et des animaux etc.

Pour pouvoir supprimer ou remédier à toutes ces défficiences, ayant comme fondement le matérial des épreuves expérimentales, on propose d'utiliser plus largement certains procédés méthodiques favorables à une bonne gradation et vérification des connaissances. Au compte de ces procédés l'on porte celui de la comparaison avec ses différentes formes, (comparaison en chaine reportage de l'espèce concrète à la classe des animaux, reportage de l'espèce étudiée actuellement à l'espèce préalablement étudiée etc.

Toutes ces formes de comparaison ont le rôle d'accroître l'efficience de l'assimilation des connaissances des sciences de la nature.

UNELE PROBLEME PRIVIND INSTRUIREA ÎN PRODUCȚIE A ELEVILOR ÎN DOMENIUL ELECTROTEHNICII

Ing. VALERIU RUSESCU
și
SORA NICOLAE
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

Documentele Congresului al III-lea al P.M.R. pun în fața școlii sarcina legării tot mai strînse a învățămîntului cu practica construcției socialiste, asigurînd tineretului nostru o pregătire multilaterală, corespunzătoare cerințelor impuse de ritmul rapid al progresului științei și tehnicii, de mersul înainte al societății socialiste. Întărirea legăturii dintre învățămînt și munca productivă trebuie să ducă la familiarizarea elevilor cu producția, la cunoașterea principalelor mașini și utilaje caracteristice producției moderne și a principiilor care stau la baza funcționării lor, la formarea priceperilor și deprinderilor de muncă.

Aceste sarcini pot fi realizate prin instruirea elevilor în producție în cadrul unei specialități cu profil larg, care să implice cunoștințe din domenii diferite (electrotehnică, mecanică, organe de mașini etc.), să ofere posibilitatea unei strînse legături cu cunoștințele însușite de elevi la obiectele de învățămînt realist-practice (fizica, matematica, chimia etc.), să aibă o largă utilitate în diferite ramuri ale producției.

Specialitatea „mașini și instalații electrice" corespunde în bună măsură acestor cerințe. De aceea, efectuarea unei cercetări în scopul stabilirii anumitor probleme de metodică a instruirii în producție a elevilor în această specialitate a constituit o problemă de care s-au ocupat autorii articolului de față.

Instruirea în această specialitate dă posibilitatea elevilor să-și formeze un orizont politehnic larg, prin însușirea unor cunoștințe teoretice și practice despre mașinile, aparatele și instalațiile electrice a căror utilizare este frecventă în aproape toate ramurile producției. Totodată, aceasta contribuie la familiarizarea elevilor cu bazele producției moderne (electrificare, automatizare, telecomandă) și la formarea unei pregătiri tehnice generale, necesare oricărei profesiuni.

Profilul larg al acestei specialități de practică — în care se includ studiul mașinilor electrice de curent continuu și de curent alternativ, al instala-

țiilor de iluminat și de forță — a fost stabilit ținîndu-se seamă atît de sarcinile generale ale instrucției practice în școala de cultură generală, cît și de condițiile specifice muncii din secțiile electrice ale întreprinderilor industriale, instruirea practică a elevilor în cadrul acestor secții reprezentînd cazul general și frecvent.

Secțiile electrice din întreprinderile industriale sînt unități auxiliare procesului de producție și aparțin organic de „Serviciul mecanic-șef". In aceste secții predomină operațiile de întreținere, reparații și montaj, părțile componente ale mașinilor și instalațiilor fiind gata confecționate. Executarea acestor operații de către elevi necesită, în prealabil, însușirea unor cunoștințe teoretice și tehnologice de bază, care, în genere, sînt comune tuturor categoriilor de mașini și instalații electrice. Cu alte cuvinte, aceleași cunoștințe de bază sînt necesare și în cazul cînd instruirea practică a elevilor se efectuează la mai multe feluri de mașini electrice (sincrone, asincrone, de curent continuu etc.) și în cazul cînd s-ar limita numai la o singură categorie de mașini electrice (mașini de curent continuu). Dar, în acest caz, cunoștințele teoretice de bază nu ar fi valorificate în măsura cuvenită, deoarece aplicarea lor nu s-ar extinde și la celelalte tipuri de mașini electrice.

Instruirea elevilor în producție, în domeniul electrotehnicii, ridică, față de practica la alte specialități, unele probleme organizatorice și metodice deosebite, care se cer rezolvate, mai ales ținînd seama de faptul că pînă în prezent nu există o metodică sau un studiu metodic cu privire la instruirea practică în producție în specialitatea „mașini și instalații electrice".

I. SCOPUL ȘI ORGANIZAREA CERCETĂRII

Cecetarea noastră începută în anul școlar 1960—1961, la clasa a IX-a C de la Școala medie „Aurel Vlaicu" din București, are ca scop rezolvarea unor probleme metodice ale instruirii elevilor în producție în specialitatea „mașini și instalații electrice".

În cadrul cercetării, sînt studiate mai multe probleme organizatorice și metodice dintre care în articolul de față vom analiza numai o parte și anume: *adaptarea programei de practică la planul de producție al secțiilor electrice; concordanța dintre obiectele realist-practice, tehnologice și munca elevilor în producție; îndrumarea în producție a elevilor de către profesorii de lucrări practice; rotația elevilor la locurile de muncă, evidența muncii elevilor, practica continuă.*

Metodele de cercetare pe care le-am folosit în primul an al cercetării noastre au fost: *observația, anchetele, convorbirile, studiul documentelor școlare, studiul lucrărilor individuale executate de elevi.*

Clasa a IX-a C, care a făcut instruirea practică în specialitatea „mașini și instalații electrice", a fost împărțită în două grupe omogene, avînd fiecare un efectiv de 21 elevi, conduse de cîte un profesor de lucrări practice.

Din secțiile electrice existente la Uzina Griviția Roșie, s-au ales pentru instruirea elevilor următoarele: motoare și regulatoare sistem Dick; motoare și bobinaj; întreținere și depănări; instalații electrice la vagoane (atelierele 1 și 2). Aceste secții dispun de ateliere bine utilate, care permit efectuarea unor operații întîlnite în mod curent în toate atelierele electrice ale diferitelor întreprinderi, asigură securitatea muncii elevilor și prezintă condiții sanitare și igienice corespunzătoare.

Ca și în cazul practicii la celelalte specialități, a fost adoptat pentru instruirea în producție a elevilor sistemul repartizării elevilor pe lîngă muncitori.

Condițiile specifice în care se desfășoară munca în secțiile electrice din întreprindere au determinat o serie de măsuri organizatorice și metodice, menite să asigure posibilitatea parcurgerii integrale a programei de lucrări practice pentru specialitatea „mașini și instalații electrice".

II SISTEMUL DE INSTRUIRE PRACTICĂ APLICAT IN CADRUL CERCETĂRII

Secțiile electrice din uzină alese pentru instruirea elevilor, deși dispun de un număr însemnat de locuri de muncă, nu permit o activitate frontală cu grupa de elevi asupra aceleiași operații. Această situație a impus împărțirea grupei pe subgrupe de elevi, repartizate la locuri de muncă și în secții diferite atît în ceea ce privește specificul muncii, cît și amplasamentul în întreprindere.

Adaptarea programei școlare de lucrări practice la condițiile de muncă existente în secțiile electrice din uzină a ridicat, din această cauză, unele probleme.

În general, programa prevede, în clasa a IX-a, lucrări de reparații la transformatoarele de mică putere, montarea tolelor și formarea miezurilor magnetice după dimensiunile indicate, executarea înfășurărilor, confecționarea bobinelor pentru înfășurarea în disc, asamblarea transformatoarelor de mică putere; în clasa a X-a, prevede lucrări legate de reparații la mașinile electrice de curent continuu și de curent alternativ, lucrări de montarea mașinilor electrice, executarea înfășurărilor statorice, înfășurările rotorice, montarea periilor colectoare la motoarele de curent continuu și reglarea lor, executarea înfășurărilor de compensație la motoarele de curent continuu, asamblarea și verificarea funcționării mașinilor electrice de curent continuu și de curent alternativ; în clasa a XI-a prevede lucrări privind verificarea mașinilor electrice și instalațiilor electrice de iluminat și de forță.

Anumite particularități specifice pe care le prezintă munca în secțiile electrice, nu dau posibilitatea ca lucrările practice, prevăzute pentru a fi executate de elevi în producție, să fie parcurse în ordinea stabilită de programa școlară de practică.

Secțiile electrice din întreprinderile industriale sînt unități auxiliare procesului de producție. Lucrările pe care le execută diferă în funcție de unele defecțiuni ce se ivesc în funcționarea mașinilor și instalațiilor electrice din uzină — reparații totale sau parțiale de mașini — electrice, revizii periodice etc. Din această cauză, se poate întîmpla uneori ca în aceeași secție să se execute lucrări care depășesc profilul normal al secției respective.

Nu este posibilă întotdeauna nici efectuarea tuturor temelor pe care programa de lucrări practice le prevede să fie executate într-un an școlar, deoarece numărul locurilor de muncă la care se execută lucrările prevăzute de programă fiind limitat, rotația elevilor la aceste lucrări se organizează pe grupe mici (2—3 elevi). Ceilalți elevi sînt repartizați în acest timp la alte locuri de muncă unde se execută lucrări care corespund programei de practică pentru clasele X—XI.

Întrucît pentru diferite teme de practică este afectat un număr destul de mare de ore (40—100 ore), nu este posibil să lucreze la aceste locuri de muncă toți elevii pînă la sfîrșitul anului școlar. În felul acesta se parcurge numai o parte din programa clasei a IX-a și se anticipează programa pentru clasa a X-a și a XI-a.

De pildă, secția motoare și bobinaj dispune în mod normal de un număr limitat de locuri de muncă și anume: locuri pentru reparații și asamblări de transformatoare de mică putere (teme prevăzute de programă pentru clasa a IX-a); locuri bobinaj-motoare (teme prevăzute de programă pentru clasa a X-a); locuri pentru asamblări de motoare și verificări (teme prevăzute de programă pentru clasa a X-a, iar verificările pentru clasa a XI-a).

În aceste condiții, adaptarea programei școlare de lucrări practice la planul de producție al secțiilor electrice a determinat — ca mijloc pentru parcurgerea integrală a programei — abordarea, încă din clasa a IX-a, a majorității operațiilor indicate în programă pentru întreaga durată a instruirii (clasele IX—XI).

Instruirea elevilor în producție, în specialitatea „mașini și instalații electrice" necesită în prealabil un „*minimum*" de cunoștințe generale de electrotehnică, care să constituie o bază pentru înțelegerea și realizarea operațiilor efectuate de elevi. Cu excepția unor operații simple, elevii nu pot să treacă la executarea proceselor de muncă din secțiile respective fără a fi primit mai întîi cunoștințele teoretice necesare, deoarece efectuarea operațiilor de montaj, de întreținere, de reparații, de depănări este legată de cunoașterea mașinilor și instalațiilor electrice, a elementelor componente, a principiilor de funcționare, care nu pot fi înțelese fără o sumă de cunoștințe teoretice și tehnologice de bază.

P. R. Atutov, care a condus practica în producție a elevilor din clasa a IX-a la o întreprindere electrotehnică (practică planificată pe doi ani școlari) arată [1]) că în primul an (în clasa a IX-a), elevii execută mai mult o practică observativă. Cu ajutorul convorbirilor, vizitelor etc., elevii dobîndeau cunoștințe generale despre procesul de producție din întreprindere, cunoșteau uneltele și utilajele și își însușeau unele operații simple de muncă. Deși condițiile în care se dsfășoară instruirea elevilor în producție în școala noastră medie se deosebesc de cele ale școlii sovietice, totuși cercetarea noastră a confirmat necesitatea unei perioade pregătitoare de instructaj, cu o durată de aproape un an școlar.

G. B. Kadin [2]) arată că nivelul actual al tehnicii impune ca școala să dea elevilor cunoștințe de cultură generală și politehnice temeinice, cu ajutorul cărora să-și poată însuși procesele tehnologice și procedeele de reglare a utilajelor, precum și priceperi și deprinderi de a executa *diferite operații practice*. Acest punct de vedere s-a dovedit valabil în cazul instruirii în producție a elevilor în specialitatea „mașini și instalații electrice", care formează obiectul cercetării noastre.

Conform programei de fizică, elevii dobîndesc abia la sfîrșitul clasei a X-a cunoștințe mai temeinice de electrotehnică, elementele de electricitate pe care le-au căpătat în clasa a VII-a fiind insuficiente pentru a servi ca bază teoretică la instruirea în producție.

Programa de tehnologie, deși anticipează unele cunoștințe de electrotehnică absolut necesare elevilor pentru munca lor în producție, nu concordă în timp cu programa de lucrări practice; programa de tehnologie cuprinde teme a căror succesiune decurge, în mod didactic, de la simplu la complex, pe cînd parcurgerea programei de lucrări practice, adaptată la specificul producției în secțiile electrice, nu respectă aceeași ordine. Aceasta presupune, încă din primele săptămîni, acel „minimum" de cunoștințe teoretice și tehnologice de bază, referitoare la toate lucrările pe care le execută elevii.

Toate acestea ne-au condus la aplicarea unui sistem de instruire practică a elevilor, care, în esență, se caracterizează prin: repartizarea elevilor în secții și la locuri de muncă diferite, care, în ansamblul lor, cuprind majo-

[1]) *P. R. Atutov:* „Practica elevilor din clasele superioare în întreprindere", Învățămîntul politehnic în școala medie (Editura Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R. — 1956).

[2]) *G. B. Kadin:* „Unele probleme ale instrucției în producție" „Sovetskaia pedagogika" nr. 12/1959.

ritatea operațiilor prevăzute de programa claselor IX—XI ; prelungirea duratei perioadei pregătitoare de instructaj la aproape un an școlar (clasa a IX-a), stabilind ca principal scop al acestei perioade, însușirea de către elevi a unui minimum de cunoștințe teoretice și tehnologice, implicit, reducerea lipsei de concordanță între programele de fizică, de tehnologie și de lucrări practice ; rotația elevilor la locurile de muncă din secții, ca principal mijloc de parcurgere integrală a programei de practică adaptate la condițiile muncii din secțiile electrice.

Deși prezintă unele dificultăți de ordin organizatoric și metodic, aplicarea acestui sistem de instruire practică a elevilor în producție este pe deplin justificată, deoarece condițiile de muncă existente în secțiile electrice ale Uzinei Griviția Roșie se întîlnesc aproape în toate secțiile ce au un rol auxiliar în întreprinderi.

Din analiza materialului cercetării noastre, în cele ce urmează vom sublinia cîteva probleme privind desfășurarea instruirii elevilor în producție în specialitatea „mașini și instalații electrice".

1. *Îndrumarea muncii elevilor în producție de către profesorul de lucrări practice.*

Fiind repartizați la locurile de muncă în secții, elevii se găsesc de la începutul activității lor, în fața unor operații care diferă de la o secție la alta, de la un loc de muncă la altul, dar care necesită aceleași cunoștințe despre electrotehnică. De aceea, am considerat că însușirea de către elevi a unei baze teoretice și tehnologice, care să permită executarea conștientă a operațiilor de muncă, trebuie să formeze principalul obiectiv al perioadei pregătitoare de instructaj. În acest scop au fost aplicate două forme de instructaj și anume : instructajul introductiv general și instructajul individual la locul de muncă.

Instructajul introductiv general, desfășurat pe grupe sau subgrupe de elevi, urmărește asigurarea unei baze teoretice necesare orientării de ansamblu a elevilor în legătură cu părțile componente ale mașinilor și instalațiilor electrice, cu rolul principalelor piese, cu principiile de funcționare, cunoașterea — în general — a unor operații esențiale (demontări, bobinări, asamblări, legături etc.). Se anticipează astfel unele teme care urmează să fie predate la cursul de tehnologie în anii viitori.

Pentru acest instructaj s-a afectat circa o oră din cele patru ore pe săptămînă destinate instruirii în producție, iar predarea cunoștințelor — în cadrul acestui instructaj — s-a făcut sub forma unor lecții de comunicare, după o tematică alcătuită în prealabil.

Primele teme au fost predate în întreprindere pentru întreaga grupă de elevi și s-au referit la unele probleme generale de electrotehnică (materiale folosite în tehnologia mașinilor și instalațiilor electrice, curentul continuu și curentul alternativ, inducția electromagnetică).

Temele referitoare la descrierea mașinilor electrice, a principiilor de funcționare, precum și descrierea principalelor operații ce se executau în secții, s-au predat pe subgrupe de elevi, în cadrul secțiilor respective. Profesorul de lucrări practice al unei grupe, făcînd instructajul elevilor aflați în două secții electrice, preda deci — succesiv — două teme diferite, legate îndeosebi de mașinile și de operațiile principale de muncă din secția respectivă.

În acest fel, elevii se familiarizau cu diversele tipuri de mașini electrice, cunoșteau denumirea și rolul părților componente, stabileau asemănări și deosebiri privind construcția mașinilor studiate, reușind să identifice mai ușor subansamblele sau piesele pe care le întîlneau la locurile de muncă.

Iată cum s-a făcut — în linii generale — predarea temei „Descrierea motorului de curent continuu" cu subgrupa de elevi care era repartizată în secția „motoare și bobinaj". (11 elevi).

Înainte de începerea lecției, profesorul a adus din hala secției un motor de curent continuu asamblat, precum și unele părți de mașini (carcasă statorică, scuturi port-lagăre, rotor, colector etc.), aflate demontate în secție.

După anunțarea subiectului temei, lecția a început prin unele întrebări, urmărindu-se împrospătarea cunoștințelor predate în ședința precedentă. (Ce este o mașină de curent continuu? Ce întrebuințări pot avea mașinile de curent continuu? Ce diferențe există — din punct de vedere al utilizării — între gneratorul și motorul de curent continuu? Ce este un agregat generator — motor?.)

Profesorul a descris apoi părțile componente ale motorului, rolul fiecăreia din ele și a arătat elevilor atît locul unde se găsesc aceste piese în ansamblul motorului, cît și forma pe care o au (folosind în acest scop piesele demontate aduse ca material didactic). Totodată, profesorul a indicat ordinea succesiunii operațiilor de demontare (fără a proceda la demontarea motorului, care ar fi necesitat un timp îndelungat), comunicînd elevilor în ce mod pot fi demontate anumite piese, ca de exemplu: „prin deșurubarea buloanelor de fixare a scuturilor de carcasă, (profesorul a arătat buloanele la motorul asamblat) se demontează cele două scuturi care poartă lagărele" (profesorul a arătat scuturile aduse ca material didactic) etc.

În încheiere, profesorul de lucrări practice a făcut fixarea cunoștințelor, punînd elevilor întrebări (Care sînt principalele părți componente ale mașinii de curent continuu? Care din aceste piese este rotorul? Ce rol are el? Ce legătură există între numărul rîndurilor de perii și numărul de poli al mașinii? Pentru a demonta rotorul, care piese trebuie demontate mai întîi? etc.), verificînd astfel modul în care elevii și-au însușit cunoștințele predate.

Instructajul introductiv general nu poate să înlocuiască unele teme care se predau în clasa a X-a la fizică sau la tehnologie. Anticiparea în clasa a IX-a a unor noțiuni ce vor fi studiate în clasa a X-a la fizică sau la tehnologie va face ca în viitor elevii să-și însușească mai ușor unele cunoștințe predate în cadrul acestor discipline; instructajul introductiv general dă elevului doar un minimum de cunoștințe, care-l sprijină în înțelegerea conștientă a operațiilor de muncă fără să ducă la o supraîncărcare.

Instructajul individual se desfășoară la locurile de muncă unde sînt repartizați elevii. În cadrul acestui instructaj se precizează și se concretizează noțiunile pe care le-au căpătat elevii la instructajul introductiv general și se dau îndrumările necesare pentru ca elevii să cunoască și să execute corect operațiile de muncă ce li se încredințează. La început, cînd nu era conturat rolul profesorului de lucrări practice în cadrul instructajului individual la locul de muncă, în condițiile repartizării elevilor pe lîngă muncitori, am adoptat, pentru instruirea elevilor, în prima jumătate a trimestrului I, un sistem asemănător celui folosit la instruirea practică în producție a ucenicilor școlilor profesionale, considerînd că elevii pot fi orientați de către muncitori asupra procesului de muncă efectuat și pot executa, sub îndrumarea acestora, anumite operații. Profesorul de lucrări practice informa muncitorii-instruc-

tori asupra celor ce urmau să învețe elevii în ziua respectivă și, trecînd pe la locurile de muncă, supraveghea activitatea elevilor, dînd unele explicații și îndrumări.

Anumite constatări, cu privire la pregătirea teoretică a elevilor și la caracterul meșteșugăresc al muncii lor au arătat că rolul activ în instruirea elevilor la locurile de muncă trebuie să revină, mai cu seamă în perioada pregătitoare, profesorului de lucrări practice. Datorită faptului că muncitorii, avînd sarcini de producție, nu dispun de timp ca să dea și alte explicații în afara celor legate de execuția propriu-zisă a operațiilor, s-a ajuns, în acest fel, la situații asemănătoare celei pe care o prezentăm mai jos :

La unul din atelierele în care se instruiau elevii — atelierul de bobinaj — aceștia au fost puși de muncitori să desfacă bobinajele de pe rotoarele defecte, pregătindu-le pentru rebobinare. Deoarece nu se arătase încă la instructajul introductiv general ce este un rotor, ce rol îndeplinește și cum poate fi refolosit, elevii au fost preocupați numai de îndepărtarea prin rupere a conductoarelor bobinajului.

Ei au considerat că realizarea acestei operații nu necesită cunoștințe de electrotehnică, au executat lucrarea în mod mecanic și nu i-au acordat importanța cuvenită, mai ales că bobinajul îndepărtat nu mai putea fi folosit încă odată. Elevii au pierdut interesul pentru operația executată, deoarece nu cunoșteau urmările pe care le poate avea asupra reutilizării rotorului scoaterea fără atenție a bobinajului defect (defectarea crestăturilor, întrefier neuniform etc.).

Experiența ne-a arătat necesitatea intervenției active a profesorului de lucrări practice în timpul instructajului elevilor la locurile de muncă și a scos în evidență două situații care se întîlnesc în cadrul acestui instructaj și de care trebuie să țină seama profesorul în activitatea sa : una, în care pe locurile de muncă unde sînt repartizați elevii se află mașini sau piese și se execută operații despre care s-a vorbit la instructajul introductiv general ; alta, în care elevii nu cunosc piesele și operațiile de executat, deoarece nu au fost încă predate în cadrul acelui instructaj.

În primul caz, profesorul de lucrări practice face legătura între operația care se execută la locul de muncă respectiv și cunoștințele însușite de elevi la instructajul general, completînd și aprofundînd anumite lucruri legate de specificul locului de muncă unde se află elevul.

De pildă, la locurile de muncă unde elevii efectuau îndepărtarea capetelor de bobină și curățirea spațiilor dintre lamelele colectorului, profesorul a verificat, mai întîi, cunoștințele elevilor cu privire la rolul colectorului și la urmările pe care le poate avea, pentru buna funcționare a mașinii, executarea superficială a operației. Apoi, a dat elevilor explicații suplimentare despre izolația dintre plăcuțe și suportul de metal al colectorului, despre modul în care se fixează lamelele (plăcuțele) colectorului în dispozitivul profilat în formă de coadă de rîndunică, despre fixarea capetelor de bobină la plăcuțe și lipirea lor etc., — probleme care la instructajul introductiv general nu fuseseră prezentate în mod amănunțit.

În cel de-al doilea caz, profesorul de lucrări practice anticipează anumite cunoștințe strict necesare pentru inițierea elevului asupra operației de muncă în fața căreia se găsește, dirijează observațiile acestuia asupra anumitor noțiuni esențiale, care îl vor ajuta pe elev să stabilească legături clare în momentul cînd — la instructajul introductiv general sau la tehnologie — va lua cunoștință despre mașinile, piesele și operațiile pe care le-a observat anterior.

Așa, spre exemplu, la locurile de muncă unde se montau bobine în înfășurare buclată, s-au dat elevilor unele noțiuni despre mănunchiurile bobinei, pasul unei bobine, pasul de legătură, pasul la colector, pasul secțiunii, înfășurarea buclată etc., noțiuni fără de care nu poate fi înțeleasă și executată o înfășurare. Profesorul atrăgea atenția elevilor asupra modului în care muncitorii confecționau bobinele, asupra felului în care erau introduse în crestăturile rotorului și asupra felului cum se făcea legarea capetelor bobinelor la lamelele colectorului. Dirijînd observațiile elevilor, profesorul urmărea, totodată, ca elevii să desprindă faptul că toate bobinele erau egale și cu mănunchiurile așezate cît mai aproape de pasul polar, caracteristică esențială pentru înfășurările mașinilor de curent continuu, în opoziție cu înfășurările mașinilor de curent alternativ, despre care profesorul urma să vorbească la viitoarele lecții de instructaj introductiv general.

În perioada pregătitoare de instructaj, coexistă deci două forme de instructaj la locul de muncă : una în care o parte din elevi primesc mai întîi cunoștințele teoretice generale și apoi trec la aplicarea lor în practică, iar alta în care elevii execută anumite operații de muncă și observă diferite elemente ale mașinilor, aparatelor și instalațiilor electrice, urmînd ca noțiunile teoretice să le dobîndească ulterior, primind în cadrul activității practice doar un minimum de cunoștințe.

Rolul principal, în *instruirea* elevilor la locurile de muncă în perioada pregătitoare, aparține profesorului de lucrări practice. Elevii nu efectuează însă numai o practică observativă ; ei execută și diferite operații simple, pe care muncitorii le dau după indicațiile profesorului. Arătînd muncitorului ceea ce urmărește să învețe elevul în ziua respectivă, profesorul de lucrări practice face cu elevii instructajul verbal și uneori chiar demonstrarea operației de muncă, după care elevul execută operația sub îndrumarea muncitorului.

2. *Rotația elevilor la locurile de muncă și evidența muncii elevilor.*

Instruirea practică a elevilor în condițiile în care se desfășoară munca în secțiile electrice presupune folosirea sistemului de rotație a elevilor la diferitele locuri de muncă, pînă la sfîrșitul școlarizării, deoarece numai în acest mod se poate înfăptui — la terminarea școlii medii — parcurgerea integrală a temelor prevăzute de programa de practică.

În perioada pregătitoare, rotația elevilor se efectuează cu scopul ca elevii să-și formeze o orientare de ansamblu asupra operațiilor esențiale și a modului lor de realizare pe diferite locuri de muncă. Totodată, ea contribuie la concretizarea și consolidarea cunoștințelor generale despre mașinile și instalațiile electrice, însușite de elevi la instructajul introductiv. Această rotație se face pe secții și pe locurile de muncă diferite existente în fiecare secție, după planificarea și evidența profesorului de lucrări practice.

Prin rotația elevilor în perioada pregătitoare de instructaj nu se are în vedere formarea deprinderilor de muncă, ci mai mult dobîndirea unor cunoștințe care să permită elevilor înțelegerea și executarea conștientă a operațiilor de muncă. Pentru acest motiv, timpul de lucru al elevilor la un loc de muncă este relativ scurt, iar sfîrșitul primului ciclu de rotație a elevilor — care a durat circa două trimestre și jumătate — înseamnă, totodată, încheierea perioadei pregătitoare de instructaj.

În perioada de instructaj propriu-zisă, care durează pînă la sfîrșitul școlarizării, rotația elevilor va avea ca scop aprofundarea cunoștințelor teoretice

și tehnologice și formarea deprinderilor practice. Ca urmare, datele calendaristice în care se efectuează rotația nu mai pot fi aceleași pentru toți elevii, profesorul ținînd seama atît de ponderea pe care o reprezintă în procesul muncii fiecare operație la care lucrează elevii, cît și de numărul de ore pe care trebuie să-l realizeze fiecare elev la diferite locuri de muncă, în conformitate cu graficul-plan calendaristic.

Evidența muncii elevilor prezintă o importanță deosebită, deoarece dă posibilitate profesorului de lucrări practice să cunoască stadiul parcurgerii programei școlare de practică, să efectueze rotația elevilor la locurile de muncă și îl ajută pe profesor în efectuarea controlului și aprecierii cunoștințelor și deprinderilor însușite de elevi.

Noi am folosit două forme de evidență, care au dat rezultate bune: graficul — plan calendaristic al profesorului de lucrări practice și fișa de lucru a elevului.

Graficul — plan calendaristic a fost conceput în urma adaptării programei de lucrări practice la specificul producției din secțiile electrice în care se desfășoară instrucția practică a elevilor. El înmănunchiază într-un tot unitar planificarea calendaristică a profesorului de lucrări practice cu evidența precisă a timpului efectuat și a operațiilor executate de elevi la diferite locuri de muncă. Datorită graficului — plan calendaristic, profesorul are posibilitatea să cunoască în ce măsură s-au parcurs temele prevăzute în programa de lucrări practice și poate să coordoneze repartizarea și rotația elevilor, astfel încît aceștia să efectueze numărul de ore prevăzut de programă pentru fiecare operație în parte.

În esență, graficul — plan calendaristic cuprinde: principalele locuri de muncă din secțiile în care sînt repartizați elevii; denumirea temelor (lucrărilor) prevăzute de programă a se executa în clasele IX—XI; numărul de ore indicat de programă pentru fiecare lucrare în parte, în raport cu ponderea specifică pe care o are în ansamblul proceselor de muncă; repartizarea nominală a elevilor pe lucrări, ținînd seama ca fiecare elev să realizeze numărul de ore stabilit de programă, efectuîndu-se în fiecare an școlar circa o treime din totalul acestor ore.

Fișa de lucru a elevilor a fost introdusă atît în scopul unei evidențe a muncii individuale a elevilor, cît și pentru a organiza și îndruma notarea observațiilor făcute de elevi la locurile lor de muncă. Inițial, elevii consemnau îndrumările profesorului, schemele sau operațiile efectuate la locul de muncă, dar în caietele de notițe nu aveau posibilitatea de a consemna sistematic datele legate de procesul tehnologic respectiv.

Prin organizarea caietului de practică, sub forma fișelor de lucru, se creează posibilitatea de a stabili activitatea concretă a elevilor pe locurile de muncă, participarea muncitorilor la instruirea elevilor și asistența tehnică pe care profesorul de lucrări practice a acordat-o elevilor.

3. *Practica continuă* a elevilor în producție s-a efectuat la sfîrșitul anului școlar, timp de 12 zile (cîte 4 ore pe zi). Ea a avut ca scop: recapitularea și consolidarea unor cunoștințe teoretice și deprinderi practice, însușite de elevi în timpul anului școlar, la tehnologie și la instruirea practică; com-

pletarea numărului de ore care trebuiau efectuate de fiecare elev la diferite locuri de muncă — conform prevederilor programei de practică — și care nu au putut fi realizate integral în timpul anului din diferite motive (absențe, executarea unor lucrări diferite de profilul normal al secției respective etc.) ; verificarea, în cadrul unor probe de control, a cunoștințelor tehnologice și a deprinderilor practice însușite de elevi.

În perioada practicii continue elevii și-au păstrat locurile de muncă din timpul anului, menținîndu-se și același sistem de organizare a practicii (împărțirea clasei în două grupe de practică, repartizarea elevilor pe lîngă muncitori, rotația la diferite locuri de muncă). În această perioadă, elevii au continuat să execute o parte din lucrările indicate de programa de practică : debobinări de rotoare ale motoarelor electrice, desizolări de conductoare și bare, confecționări de bobine compound, confecționări de siguranțe lamelare pentru 70 Amperi necesare tablourilor de distribuție, asamblări de tablouri pentru iluminatul vagoanelor. Elevii au executat aceste lucrări sub supravegherea și îndrumarea profesorului și a muncitorilor.

Timpul lucrat efectiv de elevi nu a reprezentat însă decît aproximativ 50% din totalul orelor prevăzute pentru perioada de practică continuă, deoarece elevii nu au putut executa în întregime operațiile programate pentru această perioadă, la unele locuri de muncă efectuîndu-se alte lucrări, neprevăzute inițial în planul de producție al secției respective (la aceste lucrări elevii nu puteau să facă decît o practică observativă) ; la alte lucrări, care cuprindeau faze ce necesitau un înalt grad de calificare, muncitorii nu puteau lăsa elevii să lucreze efectiv la mașini.

Pentru a cunoaște stadiul formării deprinderilor practice ale elevilor, am organizat o probă practică de control, constînd din executarea unei lucrări prevăzute în planul de producție al secțiilor. Conținutul probei de control la cele două grupe a fost diferit, în funcție de lucrările care se executau de către muncitori în secțiile respective. Astfel, elevii grupei I (secția bobinaj motoare) au confecționat, în cadrul probei de control, bobine de compoudaj, fiecare elev executînd cîte o bobină ; grupa a II-a (secția aparataj) a confecționat siguranțe lamelare de 70 Amperi. S-au ales aceste lucrări, deoarece ele puteau fi întîlnite la locurile de muncă respective în întreaga perioadă de practică continuă. Menționăm că lucrările date la probele de control mai fuseseră executate de elevi în timpul anului școlar.

Proba de control a cuprins următoarele etape : executarea schiței cotate a piesei de confecționat, procesul tehnologic (enumerarea fazelor), confecționarea piesei după dimensiunile indicate în schiță. Durata probei de control a fost de două ore. Pentru ca elevii să poată fi mai bine observați, aceste probe au fost date individual de elevi, în mai multe zile de practică.

La aprecierea rezultatelor s-a ținut seama de următoarele criterii : calitatea schiței executate ; corectitudinea mișcărilor ; gradul de independență în muncă ; calitatea piesei executate ; nivelul cunoștințelor tehnologice necesare la lucrarea practică efectuată (aprecierea cunoștințelor s-a făcut cu ajutorul unei chestionări orale, după executarea lucrării). Aprecierea modului în care elevii au efectuat proba practică de control s-a făcut prin calificative „foarte bine", „bine", „suficient" și „insuficient".

În tabelul de mai jos sînt centralizate rezultatele obținute la probele de control.

Grupa de practică	Calitatea schiței				Corectitudinea mișcărilor				Gradul de independență în muncă				Calitatea piesei				Nivelul cunoștințelor			
	FB	B	SUF	INS	FB	B	SUF	INS	FB	B	SUF	INS	FB	B	SUF	INS	FB	B	SUF	INS
I	6	8	4	2	6	9	3	2	6	8	3	3	10	6	3	1	5	8	4	3
II	1	11	5	2	6	5	6	2	6	7	4	2	7	6	4	2	7	8	3	1
Total	7	19	9	4	12	14	9	4	12	15	7	5	17	12	7	3	12	16	7	4

Din analiza acestor rezultate se constată că :

a) În general, elevii și-au însușit la un nivel mulțumitor unele cunoștințe și deprinderi practice ; din cei 39 de elevi care au efectuat probele practice, 12 elevi au obținut calificativul „foarte bine" (30,9%), 15 elevi calificativul „bine" (38,4%), 8 elevi calificativul „suficient" (20,5%) și 4 elevi calificativul „insuficient" (10,2%).

b) Majoritatea elevilor au lucrat independent, executînd corect operațiile și dînd piese de bună calitate, care au fost recepționate de controlul tehnic al întreprinderii (aproximativ 69% din totalul elevilor au obținut calificative „bine" și „foarte bine"). Restul elevilor au manifestat nesiguranță în lucru, apelînd la ajutorul muncitorilor sau al profesorului, ca rezultat al exercițiilor practice insuficiente din timpul anului școlar.

c) S-a putut observa la proba de control că există o strînsă legătură între pregătirea la desenul tehnic și executarea probei practice. Elevii care au efectuat corect schița piesei (cu calificativele „bine" și „foarte bine") au obținut rezultate bune și la confecționarea piesei (ne referim la priceperea manifestată în lucru și la calitatea piesei lucrate). Rezultă, deci, că reprezentarea clară a piesei concretizată în schiță condiționează efectuarea corectă a acțiunilor practice.

d) Aceeași legătură se observă între nivelul pregătirii tehnologice și modul de executare a operațiilor practice. În general, elevii care au obținut calificativele „foarte bine" și „bine" la controlul cunoștințelor tehnologice au obținut aceleași calificative și la proba practică respectivă (26 de elevi, reprezentînd un procent de aproximativ 66%). O situație similară prezintă și elevii care au obținut calificative mediocre sau slabe, atît la cunoștințele teoretice, cît și la calitatea piesei confecționate (2 elevi).

O altă categorie de elevi (11 elevi, reprezentînd un procent de aproximativ 28%) au obținut rezultate cu totul diferite la teorie și practică : unii au arătat că și-au însușit cunoștințele teoretice, dar nu posedă deprinderile de muncă necesare (4 elevi) ; alții, dimpotrivă, buni la practică, s-au dovedit slabi la cunoștințele teoretice (7 elevi). În primul caz, explicația pare că rezidă în faptul că elevii nu au lucrat suficient timp și nu au putut să-și formeze, prin exerciții sistematice, deprinderi de muncă. În al doilea caz,

se poate presupune că elevii și-au însușit operațiile de muncă prin simplă imitație, meșteșugărește, fără a poseda și aplica în practică cunoștințele de tehnologie. În ambele cazuri, neconcordanța dintre teorie și practică constituie desigur un fenomen negativ, datorit unor deficiențe în munca metodică.

Pe baza acestor observații, putem conchide că se impun anumite îmbunătățiri în munca profesorului și anume: asigurarea lucrului efectiv pentru toți elevii; instructaj sistematic la toate locurile de muncă și verificarea exigentă a cunoștințelor elevilor; o mai mare atenție la executarea și la folosirea de către elevi a schiței pieselor pe care aceștia le confecționează; o îndrumare mai eficientă a muncii elevilor de către profesor, pentru aplicarea în practică a cunoștințelor căpătate la instructajul introductiv și la tehnologie.

*
* *

Condițiile deosebite în care se desfășoară munca în secțiile electrice au impus, încă de la începutul cercetării noastre, stabilirea unor forme organizatorice și metodice care să asigure desfășurarea instruirii în producție a elevilor în specialitatea „mașini și instalații electrice" și parcurgerea integrală a programei de lucrări practice.

Reducerea lipsei de concordanță între programele de tehnologie și de lucrări practice pe de o parte și planul de producție al întreprinderii, pe de altă parte, dobîndirea de către elevi a unor cunoștințe teoretice absolut necesare pentru executarea diferitelor operații de muncă, au constituit pentru cercetarea noastră probleme deosebit de importante, care trebuiau rezolvate chiar din primele luni de instruire în producție a elevilor clasei a IX-a.

Analiza materialului faptic și a rezultatelor obținute în primul an al cercetării ne-au arătat, în legătură cu problemele prezentate în acest articol, că:

1. Instruirea elevilor în producție în specialitatea „mașini și instalații electrice" se desfășoară în primul an de studii (în clasa a IX-a), în condițiile unei lipse de concordanță în timp între programa de tehnologie — unde temele se succed în conformitate cu principiile didactice, de la simplu la complex — și programa de lucrări practice, adoptată la planul de producție al secțiilor electrice. De aceea, mai mult ca la oricare altă specialitate de practică, este necesară o perioadă inițială de instructaj introductiv, al cărui scop final este asigurarea unei baze teoretice necesare activității practice. În cazul specialității la care ne referim această perioadă pregătitoare durează aproape un an școlar.

2. În perioada pregătitoare de instructaj, rolul activ în instruirea elevilor la locurile de muncă revine, în măsură hotărîtoare, profesorului de lucrări practice, care dirijează observațiile elevilor, îi ajută să stabilească legături între cunoșințele teoretice dobîndite și aplicarea lor la locul de muncă. El colaborează cu muncitorii în scopul formării deprinderilor practice la elevi, îi informează asupra celor ce urmează să învețe elevii, îi îndrumează cum să noteze în fișa de lucru a elevilor observațiile făcute de dînșii etc.

3. Efectuarea rotației elevilor la locurile de muncă, pe baza unui grafic de evidență adecvat, constituie principalul mijloc de parcurgere a tuturor temelor prevăzute în programa de practică pe întreaga durată a școlarității (clasele IX—XI). Cunoștințele necesare în domeniul mașinilor și instalațiilor electrice și formarea deprinderilor practice de muncă urmează a se aprofunda într-un sistem concentric, pe măsură ce se realizează în fiecare an școlar timpul afectat pentru executarea fiecărei operații și pe măsură ce se obține — începînd din clasa a X-a — concordanța între cursul de fizică, cel de tehnologie și programa de practică.

4. Elevii nu lucrează efectiv pe locurile de muncă decît circa 50% din timpul prevăzut pentru practică. Lucrările pe care le efectuează muncitorul cuprind, pe lîngă operația programată de profesor a fi executată de elev în ziua respectivă, și alte operații, care fie că au fost însușite anterior de elevi, fie că urmează a fi însușite ulterior. Ca urmare, elevul folosește o bună parte din timp pentru practica observativă, care — în condițiile unei bune organizări — poate servi la consolidarea cunoștințelor, la formarea unei baze intuitive pentru însușirea ulterioară a acestora. Organizarea practicii observative presupune fixarea unor obiective precise de observat în legătură cu activitatea muncitorului, cu mașinile electrice respective etc.

Rezultatele obținute la proba practică de control au arătat că se poate asigura, în suficientă măsură, formarea deprinderilor practice de muncă, chiar și în cazul cînd elevii lucrează efectiv circa 50% din timpul afectat pentru practică (69% din totalul elevilor au executat piese de bună calitate, recepționate de controlul tehnic al întreprinderii).

Acest lucru se explică prin aportul pe care îl aduc practica observativă organizată și baza de cunoștințe tehnologice însușite de elevi.

5. În perioada practicii continue trebuie să se urmărească completarea și consolidarea pregătirii teoretice și practice a elevilor, printr-o rotație rațională a lor la diferite locuri de muncă.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОТЕХНИКЕ

(Резюме)

Авторы статьи излагают некоторые организационные и методические вопросы, касающиеся производственного обучения учащихся по специальности „Машины и электрические установки".

Эти вопросы рассматривались в рамках исследований в 1960-61 учебном году в IX-ом классе „К" средней школы № 4 имени „Аурел Влайку" в Бухаресте.

Производственное обучение проводилось на заводе „Гривица Рошие".

Результаты, полученные в первом году исследования (продолжительность исследования — три года), показали что:

а) для сокращения несоответствия по времени, существующего в первом году производственного обучения (в IX-ом классе) между программой по физике, технологии и программой по практическим работам, применяемой по производственному плану предприятий в отделах электричества, необходим начальный период вступительного инструктажа (один учебный год), преследующий обеспечение основ теоретических знаний, необходимых для практической деятельности;

б) в подготовительном периоде инструктажа преподавтель практических работ направляет наблюдения учащихся, помогает им установить связь между полученным теоретическими знаниями и их применением на практике ;

в) чередование учащихся на рабочем месте, на основе соответствующего графика по учёту, является главным средством прохождения всех тем, предусмотренных в программе по практике ;

г) в периоде постоянной практической работы, необходимо последить пополнение и закрепление теоретической и практической подготовки учащихся посредством целесообразного чередования на различных рабочих местах.

QUELQUES PROBLÈMES PORTANT SUR L'INSTRUCTION PRATIQUE DES ÉLÈVES DANS LE DOMAINE DE L'ÉLECTROTECHNIQUE

(Résumé)

Les auteurs de cet article présentent certains problèmes d'organisation et de méthode concernant l'instruction des élèves dans le domaine de la production à la spécialité „Machines et installations électriques".

Ces problèmes ont fait l'objet d'une recherche entreprise à l'école moyenne nr. 4 „Aurel Vlaicu" de Bucarest en IX-e classe, au cours de l'année scolaire 1961—62. L'instruction des élèves dans le domaine de la production s'est effectuée aux usines „Grivitza Roşie".

La durée des recherches est de 3 ans. Les résultats obtenus au cours de la première année de recherches ont fait voir que :

a) Vu le manque de concordance en temps entre le programme de physique, de technologie, il s'agit toujours de la IX-e et de sa première année d'instruction dans le domaine de la production) et le programme de travaux pratiques adapté au plan de production des sections électriques de l'entreprise, une période initiale d'instruction introductive (durant une année scolaire) s'impose. Son but est d'assurer une base de connaissances théoriques nécessaires à l'activité pratique.

b) Au cours de la période de préparation, le professeur de travaux pratiques dirige les observations des élèves, les aide à établir des rapports entre les connaissances théoriques acquises et leur application dans le domaine de la production.

c) La succession des élèves au travail à base d'un graphique d'évidence adéquat constituie le principal moyen pour parcourir tous les thèmes prévus par le programme de pratique.

d) Au cours de la période de pratique continue, il faut avoir soin de compléter et consolider la préparation théorique et pratique par une succession raisonnable des élèves aux différents secteurs de travail.

DIN EXPERIENȚA INSTRUIRII PRACTICE A ELEVILOR ÎN INDUSTRIA TEXTILĂ

Lector PATIȚA SILVESTRU
și
Lector ALEXANDRU GAVENEA
I.I.P.C.D. Brașov

Căutîndu-se căile cele mai bune pentru întărirea legăturii dintre școală și viață, începînd din anul școlar 1960—1961 s-a organizat, în mod experimental, — sub îndrumarea filialei din Cluj a Institutului de științe pedagogice — practica în producție a clasei a VIII-a C de la Școala medie nr. 1 din Brașov.

În baza unei convenții încheiate cu întreprinderea textilă „Partizanul roșu", în care s-au fixat obligațiile ce revin atît întreprinderii cît și școlii, elevii clasei experimentale au făcut instruirea practică în secțiile filatură și țesătorie ale întreprinderii.

La alegerea locului pentru instruirea practică a elevilor s-a avut în vedere faptul că această întreprindere este bine utilată, că are o aparatură tehnică modernă, cadre de tehnicieni cu o bogată experiență și că la încheierea cursurilor școlii medii absolvenții din clasa experimentală, care vor dori să lucreze în producție, vor putea fi încadrați ca muncitori în întreprindere.

Astfel, cei 46 elevi au fost repartizați la cele două meserii alese, ținîndu-se seama, mai ales, de preferințele lor. La meseria de filator au fost repartizați 9 fete și 16 băieți, iar la meseria de țesători 12 fete și 9 băieți.

După instructajul privind protecția muncii, elevilor li s-a vorbit despre mijloacele de prevenire a accidentelor în timpul producției. Apoi, fiecare elev a completat o fișă de instructaj individual privind protecția și tehnica securității muncii.

Deoarece problema instruirii în producție era nouă pentru părinți, la început s-au ținut cîteva ședințe în care aceștia au pus numeroase întrebări, în special legate de obligațiile ce revin elevilor care fac instruirea în producție. Unii părinți au confundat instruirea în producție cu pregătirea dată de școlile profesionale, alții au întrebat de ce elevii nu lucrează de la început direct la mașini (războaie sau carde), ci efectuează operații mai simple: destrămat, scuturat etc.

Prin explicațiile date s-a arătat părinților că „Instruirea în producție în cadrul școlii de cultură generală nu-și propune și nici nu-și poate propune scopul de a înlocui o verigă sau alta din sistemul de pregătire a cadrelor de înaltă calificare... Noi vedem în însușirea anumitor deprinderi, în primul rînd, *un proces educativ*, a cărui esență constă în alegerea treptată și conștientă a unei profesiuni. O anumită profesiune dobîndtă în școala de cultură generală nu anticipează calificarea definitivă a elevului, nu-l leagă pentru totdeauna de o muncă concretă sau alta. Ea trebuie, în primul rînd, să asigure o încadrare activă a elevului în muncă, în al doilea rînd, să-l ajute să-și aleagă profesiunea în mod conștient". [1])

Pentru a putea urmări desfășurarea instruirii în producție, am folosit metodele : observația, convorbirea, ancheta și studierea rezultatelor muncii elevilor. Teza de la care am pornit a fost că instruirea în producție exercită asupra elevilor o influență instructiv-educativă superioară instruirii în sălile de lucrări practice.

În vederea cultivării interesului elevilor pentru meseria de țesător și filator, s-au purtat convorbiri despre importanța ramurii de producție respective în economia națională, despre frumusețea acestor profesiuni. De asemenea, elevilor li s-a vorbit și despre avantajele însușirii elementelor de bază ale unei profesiuni, paralel cu instruirea teoretică pentru dezvoltarea lor multilaterală. În cadrul acestor convorbiri s-au precizat și sarcinile ce revin elevilor în fabrică : conștiinciozitate în muncă, punctualitate, disciplină, respectarea regulilor de securitate a muncii etc. S-a vizitat apoi întreprinderea „Partizanul roșu" în întregime ; pe parcurs, elevii s-au oprit la secțiile finisajul stofelor, selfactoare etc.

Au fost vizitate, apoi, în intervalul de două săptămîni, patru fabrici cu profil textil din oraș și împrejurimi : filatura „Octombrie roșu" din Ghimbav, țesătoria „Flamura roșie" și fabrica de tricotaje „Textila roșie" din Brașov, fabrica de benzi și panglici industriale „Republica" din Dîrste.

Vizitînd muncitorii la locul lor de producție, elevii au avut multe de învățat. Primiți cu drag în întreprinderi, elevii și-au putut da seama de condițiile bune de lucru ale muncitorilor, de atitudinea justă a acestora față de muncă, de spiritul tovărășesc care unește colectivul de muncitori în lupta pentru realizarea și depășirea planului nostru șesenal.

Orele de instruire practică s-au desfășurat pe baza unui instructaj introductiv, care varia de la 15 minute la 45 minute și în cadrul căruia maistrul instructor arăta problemele ce trebuiau urmărite pe secții de muncă. Elevii își notau în caietele de practică aceste precizări. Prin întrebări, elevii erau, totodată, stimulați să facă o legătură între explicațiile maistrului instructor și cunoștințele dobîndite de ei la alte obiecte de învățămînt și în primul rînd la tehnologie.

După instructajul preliminar, elevii au fost repartizați pe lîngă muncitori, pe baza unui grafic de rotație întocmit inițial pentru întregul sector.

La organizarea instruirii individuale în producție s-a ținut seama că profesiunile din industria textilă implică deservirea mai multor mașini-unelte, sau a mai multor organe de lucru similare, așa după cum constată și cercetă-

[1]) *V. A. Suhomlinski* : Educarea atitudinii comuniste față de muncă, E.S.D.P., 1960, p. 340.

torul sovietic V. A. Saporinski [1]). Astfel, țesătoarele deservesc mai multe războaie, iar filatoarele, bobinatoarele, muncitoarele la țevuit deservesc în același timp, cîteva organe de lucru. De remarcat că secțiile care implicau operații mai complexe erau un timp mai îndelungat frecventate. Sortarea lînii fiind o operație care necesită participarea concomitentă a analizatorilor vizuali și tactili, a fost prelungită la opt ședințe pentru filatori, timp în care majoritatea elevilor respectivi și-au format deprinderi corespunzătoare de sortare. Inițial se prevăzuseră doar cinci ședințe pentru această operație. Prin rotație, însă, pentru executarea succesivă a diferitelor operații de către elevi, aceștia au putut lucra efectiv un număr mult mai mare de ore. Astfel la filatură s-a lucrat la :

— sortarea lînii	8	ședințe
— sortarea zdrențelor și deșeurilor	3	„
— spălarea lînii	4	„
— carbonizarea	3	„
— uscarea	3	„
— scuturarea și desprăfuirea	2	„
— lupul amestecător	3	„
— destrămarea zdrențelor și deșeurilor	2	„
— amestecare	5	„
Total	33	ședințe

Țesătorii au fost repartizați astfel :

— sortarea lînii	1	ședință
— sortarea deșeurilor și zdrențelor	1	„
— spălarea lînii	1	„
— uscarea lînii	1	„
— carbonizare	1	„
— scuturare și desprăfuire	1	„
— lupul amestecător	1	„
— destrămare	1	„
— amestec	1	„
— dărăcit și cardare	1	„
— selfactoare	1	„
— bobinaj	2	„
— țevuit și canetat	4	„
— dublat	3	„
— răsucit	3	„
— urzit	4	„
— încleiat	2	„
— năvădit	4	„
Total	33	ședințe

[1]) *V. A. Saporinski :* Instrucția în producție în școala medie, Analele romîno-sovietice, seria psihologie-pedagogie, nr. 2/1960, p. 18.

În primele luni (trimestrul I), ambele secții au parcurs cam aceleași operațiuni, dar într-un număr diferit de ore. În general, însă, în timp ce filatorii au făcut aproape tot anul numai operațiuni pregătitoare pentru filatură, țesătorii au executat, pe lîngă operațiunile din trimestrul I, în restul anului, activități pregătitoare specialității lor — țesătoria.

Problema foarte importantă a asigurării unei legături cît mai strînse între instruirea practică și cunoștințele primite de către elevi la tehnologie, fizică, chimie sau matematici, a stat în atenția noastră de la început.

Astfel, uneori instructajul ambelor grupe s-a desfășurat în laboratorul textil al fabricii, unde elevii au lucrat la aparatele de verificare a proprietății fibrelor textile ca : aparatul de condiționare (a umezelii), dinamometrul pentru determinarea rezistenței firului, dinamometrul pentru rezistența țesăturilor, torsiometrul, aparatul de determinare a fineței firului, xlanometrul, microscopul etc.

De asemenea, în cadrul unor lucrări practice, în care unii elevi sortau lîna, orientîndu-se după sorturile convenționale ale întreprinderii, s-a făcut legătura cu datele înregistrate în laborator la xlanometru — exprimînd sorturile de lînă și în microni — corelație care a contribuit la o mai temeinică însușire a noțiunilor teoretice de către elevi.

O greutate în realizarea corelației dintre activitățile practice și tehnologie a constat în faptul că în timp ce la tehnologie lecțiile se predau liniar, la practică elevii participau ciclic, pe grupe, prin rotație la diferitele locuri de muncă. În timp ce la tehnologie se preda, de pildă, despre carbonizare, la carbonizare lucrau în acea săptămînă doar 2—3 elevi, restul fiind : la spălat lînă (2 elevi), la sortat (3 elevi), la amestec (2 elevi) etc.

În primul trimestru al anului, corelația între tehnologie și instruirea practică nu s-a realizat, doarece la tehnologie s-a făcut studiul materiilor prime, pe cînd la practică s-au efectuat operații care au anticipat studiul tehnologiei propriu-zise. Constatînd toate acestea, maistrul-instructor a căutat să realizeze o cît mai bună corelație. Astfel, în fiecare zi de practică trecea pe la secțiile în care operațiile pe care le efectuau elevii erau cu mult înainte față de cunoștințele de la tehnologie ce li se predau și dădea explicațiile necesare.

Uneori, s-au întîlnit diferențe între nomenclatura sau explicațiile date de muncitori asupra unor operațiuni și între cele învățate cu prilejul instructajului introductiv sau la tehnologie. Acestea au fost explicate pe loc de către maistrul-instructor pentru a nu se produce confuzii. De exemplu, unele mașini din fabrică difereau de cele învățate de elevi, prin caracteristicile de fabricație : turație, sens de circulație (circular sau spiral) etc. Pentru unele piese sau sortimente de materiale există denumiri uzuale germane sau neștiințifice, al căror corespondent corect li s-a precizat elevilor.

Astfel, elevii au avut posibilitatea să cunoască torsiunea și rezistența firului, principiile de funcționare ale mașinii centrifuge de spălat lînă, ale cardelor, ale selfactoarelor, ale mașinilor de urzit, canetat etc. În fața unei carde, profesorul a făcut o lecție de recapitulare privind anumite cunoștințe învățate la mecanică de elevii din clasa a VIII-a ca : transformarea mișcării

longitudinale în mișcare circulară, frecarea, producerea lucrului mecanic etc. Procedînd astfel, elevii au înțeles mai bine corelația dintre cunoștințele dobîndite la practică. De pildă, maistrul-instructor le-a vorbit elevilor despre carbonizare și a menționat că acidul sulfuric folosit este de 4—6 (Beaumé), care reprezintă gradul de concentrație a unui dizolvant dintr-o substanță. Aici, intervenția profesorului de chimie a fost binevenită. Le fel, a procedat și cînd s-a dat noțiunea de substanțe amfotere, care față de baze se comportă ca acizi și față de acizi ca baze.

Într-o oarecare măsură corelația a fost realizată și la tehnologie. De exemplu, la lecțiile de tehnologia filaturii „Polimerii naturali și artificiali" s-au prezentat pe larg operațiile de extragere a celulozei ca : omogenizare, alcalinizare, scurgere, desfibrare, xantogenare, maturație și filare, atrăgîndu-li-se atenția elevilor că aceste operații se vor învăța și la chimie, iar cu ocazia unei vizite la noul combinat de prelucrare a stufului de la Brăila ei vor putea urmări aceste procese pe plan tehnologic.

În vederea îmbunătățirii calității predării, s-a sugerat maistrului-instructor să folosească la lecțiile de instructaj planșe tehnice și bibliografice de specialitate. Ca urmare a acestei îndrumări, el a construit un panou mare, în incinta școlii medii, intitulat „De la materia primă la produsul finit", panou care conținea peste 30 de piese și mostre ce reprezentau transformările succesive pe care materia primă le suferă în cursul fluxului tehnologic. Apoi, din diferite tratate de specialitate, au fost selecționate scheme și schițe menite a ilustra principiile de funcționare a diferitelor mașini la care lucrau elevii. Acestea, în număr de peste 20, au fost mărite și colorate, încît asimilarea temeinică a cunoștințelor de către elevi a fost mult ușurată ; în același timp, școala și-a îmbunătățit colecția de material didactic cu un sortiment nou.

Pe măsură ce elevii progresau în însușirea cunoștințelor și în formarea deprinderilor necesare meseriei, se resimțea tot mai mult importanța sprijinirii acestora pe cunoștințele lor teoretice. Astfel, la întrebarea de ce se umezește lîna, cînd într-o operație anterioară a fost uscată, elevii au arătat că acest lucru este necesar spre a nu se aprinde prin încărcarea ei cu electricitate în procesul muncii. Răspunsuri juste au găsit elevii și la alte întrebări ca : Pe ce proprietate a lînii se bazează călcatul pantalonilor ? Răspunsul : pe maleabilitate. De ce trebuie redată lînii grăsimea prin emulsionare, de vreme ce propria grăsime i s-a înlăturat prin carbonizare ? Răspunsul : pentru a putea fi prelucrată mai ușor, căci prin carbonizare ea a fost curățită de toate impuritățile, nu numai de grăsime. De ce firele răsucite trebuiesc aburite ? Răspunsul : spre a-și păstra răsuciturile. Pe ce proprietate a lînii se bazează aburirea ? Răspunsul : pe plasticitate etc.

Chiar notarea elevilor la practică s-a făcut ținînd seama de îmbinarea cunoștințelor teoretice cu cele practice. Astfel, de cele mai multe ori, în fața mașinii de lucru, în secție, se cerea elevului să explice principiul de funcționare al mașinilor respective și să execute corect o anumită operație. La sortat lîna, elevului i se dădea un smoc de lînă, cerîndu-i-se să-l sorteze și să explice criteriile, iar la calculatul umidității firelor se făcea apel la relațiile matematice dintre lungimea și greutatea firului etc. În general, s-a urmărit for-

marea unui orizont politehnic la elevi, din perspectiva meseriei la care lucrau. Acest orizont se lărgește mereu ; fiecare operație parțială (dublat, răsucit, urzit, năvădit etc.) se raportează la produsul finit al întreprinderii : pînza, stofa vandabilă. În felul acesta elevii au fost deprinși să înțeleagă, de exemplu că un nod făcut greșit la selfactor răzbate într-un defect al țesăturii, că o răsucire incompletă a firului slăbește rezistența stofei și strică omogenitatea ei etc. Treptat, elevii ajung să-și formeze o imagine de ansamblu asupra producției textile, să cunoască principiile organizării sale, mașinile, succesiunea operațiilor textile și să lucreze ținînd seama de perspectiva muncii. În același timp, li s-au indicat elevilor procedeele cele mai înaintate folosite în industria textilă, ca de exemplu spălarea lînii cu ajutorul ultrasunetelor. Cu mijloace proprii s-au întocmit planșe reprezentînd structura microscopică a fibrelor textile etc.

Desenul tehnic n-a putut deservi în prea mare măsură specialitatea propriu-zisă, în acest an școlar. Elevii și-au însușit mai mult noțiuni geometrice și de proiecție, urmînd ca în anii viitori să poată face și aplicații în domeniul industriei textile. Este necesar să se introducă, în anii următori, un capitol de desen decorativ la țesători, întrucît vor putea înțelege astfel mai bine modelele ce se lucrează în fabrică și se vor familiariza cu nuanțele de culori și cu modalitatea folosirii lor în funcție de diferite fibre etc.

Paralel cu familiarizarea elevilor cu munca în producție, diriginții au desfășurat o muncă educativă orientată în special în direcția dezvoltării interesului pentru activitatea practică, productivă. Astfel, în majoritatea orelor de dirigenție s-au dezbătut asemenea teme ca : „Importanța practicii în producție pentru formarea omului societății socialiste", „Comportarea justă a elevilor în școală, în producție și în societate", „Cum iau notițe la lecții și în timpul instruirii în producție", „Ce m-a atras spre munca din industria textilă" (pe baza unei convorbiri cu textiliștii fruntași în producție care urmează școala serală), „Dragostea pentru muncă, bunul cel mai de preț al muncitorului" (sub forma unei convorbiri pe marginea observațiilor făcute de elevi cu ocazia vizitării filaturii din Ghimbav), „Analiza muncii elevilor la învățătură și în producție", „De ce am devenit inginer textilist?" (sub forma unei convorbiri cu un specialist), „Cum folosesc în practica de producție cunoștințele dobîndite la curs", „Locul pe care-l ocupă industria textilă în economia patriei noastre", „Eroi ai muncii socialiste din industria noastră textilă" etc. Aceste ore au fost deosebit de eficace. Pe lîngă faptul că au contribuit la formarea unui orizont mai larg asupra meseriei alese, ele au ajutat la cultivarea dragostei pentru munca productivă și pentru oamenii muncii. O influență educativă a avut-o și întîlnirea cu două muncitoare de la întreprinderea „Partizanul roșu", fruntașe în producție și fruntașe la învățătură la școala serală. În cadrul întîlnirii, elevii le-au adresat numeroase întrebări, interesîndu-se de modul în care reușesc să depășească normele de muncă, de felul cum aplică în practică cele învățate la școală, ce stil de muncă folosesc în pregătirea lecțiilor, ce vor să urmeze cînd termină școala serală etc.

În vederea dezvoltării interesului pentru meseria aleasă s-a făcut o vizită cu elevii la filatura „Octombrie roșu" din Ghimbav, vizită care s-a desfășurat

după un plan minuțios, întocmit de profesorul diriginte. În cursul vizitei, atenția elevilor a fost orientată asupra activității fruntașilor în muncă, asupra funcționării mașinilor automate, asupra autolaminorului, asupra randamentului mașinilor, asupra aportului muncitorilor la depășirea producției etc. Apoi, elevii au adresat întrebări unor muncitori fruntași în legătură cu procesul de producție, cu metodele utilizate în vederea depășirii normelor, cu inovațiile introduse, cu posibilitățile de ridicare a calificării profesionale, a nivelului cultural-artistic etc.

Însemnările făcute de elevi în timpul vizitei au fost discutate la prima oră de dirigenție — care s-a ținut sub forma unei lecții deschise pe școală. Cu acest prilej, elevii au vorbit despre atitudinea muncitorilor față de muncă, despre punctualitatea lor — constatată după fișele de pontaj — despre disciplina și curățenia la locul de muncă, despre activitatea punctului utemist de control etc.

Trebuie arătat că în aprecierea rezultatelor obținute de elevi s-a avut în vederea atît situația la învățătură, cît și atitudinea manifestată în timpul instruirii practice în producție. În felul acesta, unii elevi slabi la învățătură, dar cu bune rezultate la practică, au fost stimulați, fapt care a influențat și asupra îndreptării situației la învățătură. Disciplina s-a îmbunătățit simțitor. La începutul anului, în special, unele fete nu participau activ la lucrările practice, cazurile de întîrziere la practică sau de indisciplină erau frecvente, însă aceste manifestări s-au redus aproape total pînă la sfîrșitul anului școlar. Legătura cu muncitorii din fabrică a imprimat un accent de seriozitate tuturor manifestărilor elevilor, o anumită sobrietate a devenit nota specifică a ținutei și comportării acestora.

Un puternic stimulent educativ l-au constituit și actualizările făcute de profesorii de specialitate la diferitele obiecte de învățămînt. Ei s-au referit, de exemplu, la indicii de plan din sectorul industriei textile, la suprafețele planificate pentru cultura plantelor textile, în special, a celor cu fibre liberiene și a bumbacului, au indicat criteriile de îmbunătățire a raselor de oi cu lînă fină din patria noastră, au citat cazuri de dispozitive automate fabricate la noi, care au mărit productivitatea muncii în filatură sau țesătorie și au subliniat că în regimul nostru s-au creat sectoare noi în industria textilă.

În scopul cultivării interesului elevilor pentru munca în producție s-au organizat ședințe speciale cu părinții, dedicate problemei educației prin muncă a tineretului. În cadrul unei astfel de ședințe, părinții ne-au mărturisit, de exemplu, că elevii dovedesc acasă o atitudine justă față de muncă și că relatează cu entuziasm aspecte ale activității în producție. O mamă s-a declarat foarte mulțumită de faptul că la cumpărarea unei stofe, fiind însoțită de copilul ei, acesta a putut să selecționeze marfa după indicii menționați, interpretînd procentul de lînă și calitatea materialului respectiv.

În ansamblul măsurilor întreprinse pentru a lărgi orizontul profesional al elevilor și a le stimula interesul față de industria textilă, spre sfîrșitul anului

am inițiat întocmirea unui album de perspectivă, conținînd decupaje din presă, în special vederi, grupate în trei direcții :

— aspecte din întreprinderea „Partizanul roșu" și din practica noastră (fotografii făcute la locul de muncă) ;

— aspecte din industria textilă a regiunii Brașov ;

— aspecte din industria textilă a patriei noastre.

În cea mai mare parte, decupajele au fost făcute de către elevi.

* * *

Cercetarea întreprinsă ne-a condus către anumite concluzii preliminare. Acestea se referă, în primul rînd, la durata diferențiată de rotație a elevilor celor două meserii pe secții de muncă, la numărul ședințelor apreciate ca necesare pentru fiecare secție în parte, verificat în practică. Acest rezultat l-am exprimat și cantitativ în perioada practicii continue, cînd s-au cronometrat unele operațiuni executate de elevi. Justețea folosirii sistemului de rotație a elevilor și a numărului de ore pe specialități prevăzut pentru instruire s-au verificat și cu prilejul practicii continue. La mașina de bobinat, spre exemplu, în patru ore eleva E. T. a bobinat 12 kg dintr-un material 36/2 (număr metric răsuciturî), avînd firul 18/1. Sau, eleva T. A., la răsucit din articolul 214—01 (costum bărbătesc) cu firul 32/2 și turația de răsucire de 450 pe metru lungime, a făcut în două ore 7,50 kg, ceea ce reprezintă un rezultat foarte bun.

Am constatat că, după un număr redus de ședințe la secțiile respective, unii elevi au reușit să se apropie, într-o anumită măsură, de norma muncitorului calificat la unele operații. A contribuit la aceasta și antrenarea susținută a elevilor în muncă de către profesorul maistru. Astfel, cînd elevii au lucrat la selfactoare, s-au organizat întreceri pe grupe pentru înnodarea a cît mai multe fire rupte într-o unitate de timp (o oră, spre exemplu). Datorită acestei metode stimulative s-a ajuns ca elevii care înainte nu reușeau să prindă nici un fir într-o ședință, să lege și 15 noduri pe oră. Un caz deosebit îl constituie elevul M. O., care s-a decis să devină inginer textilist. Ca atare, el a adîncit toate problemele de specialitate, mai mult decît colegii săi, întrebînd pe inginerii și tehnicienii din fabrică, ceea ce nu înțelegea și, de multe ori, explicînd el însuși unele operații sau mașini din secțiile unde lucrează.

Instruirea elevilor în producție s-a dovedit — chiar numai în limitele constatărilor făcute la clasa experimentală — deosebit de eficace. Succesul realizat, în primul rînd, în ce privește atitudinea nouă față de muncă, apoi în ce privește educația comunistă este evident. Ansamblul influențelor exercitate asupra elevilor a consolidat bazele concepției științifice despre lume a acestora. Această părere concordă cu cea a cercetătoarei sovietice L. Bueva : „Dezvoltarea intelectuală și instruirea tineretului, îmbinate cu munca, îi oferă posibilitatea să-și însușească temeinic legătura reală dintre idei și fapte, dintre teorie și practică, constituie una din condițiile pentru formarea concepției materialiste despre lume" [1]).

[1]) *L. Bueva :* Munca creatoare — baza educației comuniste, traducerea revistei sovietice „Kommunist", numărul 3/1961, p. 67.

Atitudinea serioasă față de muncă, deprinsă în fabrică, s-a reflectat și în activitatea școlară, în rezultatele la învățătură, care la sfîrșitul anului au fost mai bune în comparație cu celelalte clase paralele, unde situația se prezenta mai slab. De menționat este și faptul că la practică și la tehnologie în nici un trimestru n-au eixstat medii sub nota de trecere.

Constatările noastre au arătat că se impune, pe viitor, asigurarea unei corelații mai strînse între activitățile teoretice și cele practice. La fel, pentru aprecierea cît mai obiectivă a rezultatelor, este necesar ca pe viitor să cronometrăm periodic timpul de lucru al elevilor la secțiile unde vor lucra mai mult, spre a fixa unele puncte de reper care să ne dea posibilitatea aprecierii juste a rezultatelor prin comparare, să analizăm temeinic produsul muncii elevilor.

Profesorii care au predat tehnologia meseriei și instruirea practică au făcut un efort de adaptare la specificul unei singure zile de practică pe săptămînă. Ei caută în prezent metode de menținere a interesului elevilor față de meserie, în condițiile muncii mai îndelungate la o mașină, într-o secție, la o operație.

ИЗ ОПЫТА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕКСТИЛЬНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

(Резюме)

В настоящей статье авторы занимаются некоторыми главными проблемами производственного обучения учащихся VIII класса „К", средней школы № 1 в Брашове.

Сначала они отмечают условия работы, критерии, которыми руководился педагогический коллектив школы при выборе предприятия, где учащийся будет проводить производственное обучение.

В дальнейшем материал, касающийся подлинного производственного обучения и полученный результат такового.

Производственное обучение в первом экспериментальном году, даже в пределах, установленных в экспериментальном классе, оказалось особенно действенным, как с учебной так и с воспитательной точки зрения.

ASPECTS DE L'INSTRUCTION PRATIQUE DES ÉLÈVES DANS LE DOMAINE DE L'INDUSTRIE TEXTILE

(Résumé)

Dans le présent article les auteurs s'occupent de certains aspects importants de l'instruction pratique des élèves de la VIII-a C. (il s'agit de l'école moyenne nr. 1 de Brasov) dans le domaine de la production.

Ils envisagent, en premier lieu, les conditions d'activité scolaire et les critériums qui ont guidé les enseignants de cette école en vue du choix de l'entreprise où les élèves devaient effectuer leur pratique dans le domaine de la production. A la suite, le matérial à discuter est axé sur l'instruction proprement dite et les résultats obtenus par les élèves.

Dans la première année d'épreuve expérimentale réalisée dans une seule classe, l'instruction des élèves dans le domaine de la production s'est avérée particulièrement efficace aussi bien du point de vue instructif qu'éducatif.

DESPRE LEGAREA PREDĂRII MATEMATICII CU MUNCA IN PRODUCȚIE A MUNCITORILOR-ELEVI

ILIE ILASIEVICI
Cercetător principal
la Institutul de științe pedagogice

În școlile medii serale de cultură generală învață tineri care muncesc în diferite ramuri ale economiei noastre naționale. Muncitorii-elevi sînt dornici să-și îmbogățească cunoștințele teoretice și practice pentru a contribui cu rezultate din ce în ce mai bune la desăvîrșirea construcției socialismului.

Profesorii de matematică din școlile medii serale se străduiesc să ridice necontenit nivelul predării pentru a realiza în cît mai bune condiții principiul legării teoriei de practică, care se realizează în parte și în cadrul predării matematicii ca obiect de cultură generală.

La Congresul învățătorilor din aprilie 1952, Tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej, în cuvîntarea rostită cu acest prilej, a arătat necesitatea realizării legăturii dintre teorie și practică: „Școala este izvorul principal de cadre pentru construirea socialismului. De aceea este necesar ca școala noastră să predea elevilor cunoștințe științifice în legătură indisolubilă cu practica, cu activitatea în producție" [1]).

Documentele Congresului al III-lea al partidului, precum și alte documente de partid și de stat au subliniat rolul deosebit pe care îl au cadrele didactice în realizarea și întărirea legăturii învățămîntului cu practica, cu producția.

Aplicînd în mod creator experiența țărilor socialiste și în primul rînd a școlii sovietice, precum și experiența școlii noastre serale, formele și mijloacele folosite în predarea matematicii s-au îmbunătățit și precizat.

Experiența acumulată pînă în prezent ca și cercetarea materialelor metodice publicate în această problemă conturează două căi principale de realizare a legării teoriei de practică: calea legăturii directe și a doua cale a legăturii indirecte.

Legătura directă dintre cunoștințele matematice și cerințele producției în procesul predării matematicii cere, în primul rînd, tehnica calculului (aritmetic, algebric, trigonometric etc.) combinată cu tehnica măsurătorilor (în cadrul lucrărilor de măsurare cu diferite instrumente).

---

[1]) „Congresul învățătorilor din R.P.R.", E.S.D.P., p. 25.

Cunoștințele legate de calcul și măsurători servesc direct, nemijlocit, producția. Muncitorul-elev efectuează la locul de muncă calcule și măsurători în raport cu cunoștințele de matematică primite.

În vederea realizării cu succes a legăturii directe dintre cunoștințele teoretice de matematică și practică, cadrele didactice își îndreaptă atenția asupra următoarelor sarcini:

— formarea la elevi a unor priceperi și deprinderi temeinice de a efectua diferite calcule aritmetice, algebrice, trigonometrice etc., necesare rezolvării anumitor probleme curente în exercitarea profesiunii;

— formarea la elevi a priceperii de a citi și de a efectua variate măsurători cu ajutorul instrumentelor de măsurat;

— formarea priceperii de a citi și a construi cu mîna liberă sau cu diferite instrumente, principalele scheme, schițe, gratice, planuri etc.;

— formarea deprinderilor de a utiliza diferite îndreptare, tabele, formulare etc., în diferite operațiuni.

În activitatea practică muncitorii-elevi calculează greutatea unor bare sau corpuri de diferite forme și secțiuni, calculează necesarul de material pentru lucrarea ce o au de executat, aria (suprafața) unor piese, fac măsurători cu diferite instrumente gradate, folosesc tabele diferite pentru calcularea unor mărimi, pentru completarea unor devize etc.

Prevederile actualelor programe școlare cuprind în general suficiente cunoștințe care să asigure formarea deprinderilor și priceperilor practice mai sus menționate. Sarcina profesorului de matematică este de a acorda acestor cunoștințe atenția cuvenită, de a le lega de viață, de producție.

Practica muncitorilor-elevi din industrie și din agricultură arată că în realizarea tuturar acțiunilor mai sus arătate sînt necesare calculele aritmetice, algebrice, trigonometrice.

Pentru formarea priceperilor și deprinderilor de calcul necesare, experiența arată că profesorii de matematică trebuie să-și îndrepte mult atenția asupra rezolvării exercițiilor de către elevi atît în clasă, cît și în cadrul temelor date acasă.

Aceste exerciții se prezintă elevilor sub diverse forme, Frecvent se folosesc exerciții privind găsirea valorilor numerice ale diferitelor expresii algebrice. (Expresiile algebrice sînt în general formule folosite în geometrie, fizică, tehnică etc.).

De pildă putem cere ca elevii să calculeze valoarea numerică a expresiei:

$$H = \frac{P}{\frac{\pi}{2} \cdot D\left(D - \sqrt{D^2 - d^2}\right)},$$ care reprezintă

formula durității Brinell, pentru $P = 3.000$, $D = 10$ și $d = 3$, sau să calculeze mărimea deplasării transversale a păpușii mobile la strunjirea unei piese conice prinse între vîrfuri, după formula:

$\frac{D-d}{2} \cdot \frac{L}{l}$ în cazul cînd $D = 50$ mm, $d = 40$ mm, $L = 210$ mm și $l = 150$ mm.

Se mai utilizează frecvent exerciții de completare a unor tabele cu valori numerice ale anumitor expresii uzuale.

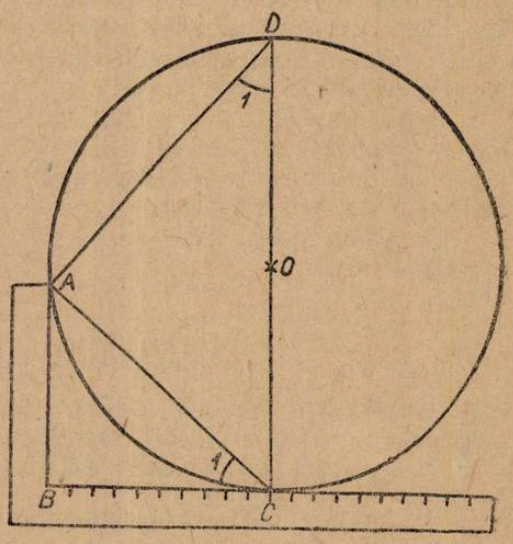
De pildă, se va cere elevilor să calculeze cu aproximație volumul unui buștean dat de formula: $V = L^2 \cdot I. 0{,}08$, iar după aceasta li se va cere să calculeze volumul pe baza datelor din următorul tabel:

Nr.	L	I	V
1	8 m	1,30 m	?
2	6,3 m	1,80 m	?
3	12 m	1,50 m	?

În același scop servesc și exercițiile de calculare a ariilor și volumelor unor corpuri geometrice cu dimensiuni date, ca și verificarea și rezolvarea unor ecuații și identități algebrice sau trigonometrice.

Practica predării matematicii în școlile și secțiile serale confirmă faptul că priceperile și deprinderile de efectuare corectă și sigură a calculelor aritmetice, algebrice, trigonometrice etc. la elevi nu se pot forma temeinic decît în decursul unui interval de timp destul de mare.

În scopul formării priceperii de a citi și de a efectua variate măsurători, se fac exerciții de transformare a unor unități de măsură în alte unități de măsură. Acest lucru se realizează mai cu seamă la aritmetică, geometrie și trigonometrie. De asemenea, pentru a deprinde pe muncitorii-elevi să se orienteze în citirea și efectuarea măsurătorilor se recurge la unele aparate de măsurat (gradate în diverse unități de măsură), precizate în STAS-uri. Cunoștințele de matematică sînt folosite cu această ocazie pentru clarificarea faptului că o anumită mărime se poate măsura în diferite unități de măsură. De pildă, se arată că același unghi se poate măsura în grade sexagesimale, grade centizemale, în radiani, în unghiuri drepte, în miimi etc. Pentru aceasta se fac exerciții de trecere de la o unitate de măsură la alta.



De asemenea, cunoștințele de matematică se folosesc pentru fundamentarea științifică a construcției unor instrumente de măsurat. Pentru unele instrumente de măsurat se prezintă schematic principiile de construire și funcționare. Pentru trezirea interesului și pentru dezvoltarea spiritului inventiv în construirea de aparate, se indică construirea de aparate simple de măsurat. De pildă, cum se poate afla diametrul unui cerc cu ajutorul

unui colțar? Pe baza figurii se orientează fundamentarea construcției și a mînuirii colțarului.

Notăm: $\overline{DC} = d$, $\overline{AB} = b$, $\overline{BC} = a$, $\overline{AC} = c$. Cercul de centru 0 atinge colțarul în C și A. Tangenta BC este perpendiculară pe diametrul CD. Triunghiurile ADC și ABC sînt asemenea (sînt dreptunghice și au $\sphericalangle C_1 = \sphericalangle D_1$

Din relația $\frac{d}{c} = \frac{c}{b}$ rezultă $c^2 = b.\ d$ sau $d = \frac{c^2}{b}$ iar din $\Delta\ ABC$ rezultă: $c^2 = a^2 + b^2$, așa că avem: $d = \frac{a^2+b^2}{b}$ Prin măsurarea segmentelor $\overline{AB} = b$ și $\overline{BC} = a$, se poate calcula diametrul $\overline{DC} = d$. Dacă se construiește un colțar cu dimensiunea $\overline{AB} = 1$ (cm), atunci diametrul este dat de formula: $d = a^2 + 1$ (cm).

Activitatea muncitorilor-elevi dirijată în acest fel ajută foarte mult la înțelegerea mai adîncă a cunoștințelor predate și a utilității cunoștințelor teoretice, stimulîndu-le interesul pentru învățătură și convingîndu-i de importanța instrumentului matematic în cunoașterea aprofundată și în stăpînirea realității.

O altă sarcină care îi revine profesorului de matematică în scopul realizării unei legături directe între predare și procesul de producție al muncitorilor-elevi constă în formarea deprinderilor de a citi și construi cu mîna liberă sau cu diferite instrumente o serie de schițe, scheme, grafice, diagrame etc.

Operația de trasare a diferitelor piese comportă diferite cunoștințe de matematică, în special de geometrie (construcțiile cu rigla, compasul, echerul etc.).

Întocmirea și citirea unor diagrame în diverse sectoare de activitate reprezintă o legătură directă între cunoștințele teoretice și activitatea practică.

În sfîrșit, pentru a realiza o legătură directă între cunoștințele și deprinderile învățate în școală cu activitatea din producție elevii se familiarizează în cadrul predării cu utilizarea diferitelor îndreptare, tabele, formulare etc. care asigură o economisire de timp, ușurează munca elevilor și le dau posibilitatea să răspundă necesităților practicii.

Prin realizarea acestor sarcini, se conturează principalele căi prin care se asigură legătura directă, nemijlocită a cunoștințelor matematice predate în școală cu activitatea în producție a muncitorilor-elevi.

Pentru a realiza cu succes legătura directă dintre matematică și activitatea în producție, profesorul de matematică utilizează, de multe ori, unele materiale din producție în scopul concretizării și înțelegerii noțiunilor matematice. De pildă, pentru formarea noțiunilor de poliedre, corpuri rotunde, figuri geometrice, grafice, diagrame etc., profesorul prezintă muncitorilor-elevi materiale corespunzătoare din activitatea practică de producție. Se amintește, de pildă, că prin prelucrarea unui semifabricat se obțin diferite corpuri de rotație sau o combinație de corpuri de rotație

(un mare număr dintre piesele unor mașini au forma corpurilor de rotație; unele secțiuni ale pieselor au forma figurilor geometrice, ș.a.m.d.) Mai mult, profesorul prezintă modele de piese și secțiuni în forma lor naturală sau unele planșe demonstrative.

Pe baza modelelor, a planșelor și a discuțiilor purtate, muncitorii-elevi își formează reprezentările spațiale corespunzătoare și ajung la abstractizări, reușind să opereze mintal cu corpurile sau secțiunile respective.

În pregătirea lecțiilor, profesorul de matematică se străduiește să stabilească anumite date și noțiuni legate de industrie, de agricultură, care pot fi incluse în diferite teme indicate de programa școlară. Includerea acestor date referitoare la producție se poate face numai în acele lecții de matematică în care datele respective se pot lega organic de materialul prevăzut în programa școlară.

Posibilitatea îmbogățirii materialului prevăzut de programa de matematică cu date din activitatea în producție depinde în mare măsură de conținutul și structura cursului școlar de matematică în ansamblu, sau chiar de diferitele particularități ale unor capitole.

Profesorul poate să îmbogățească cunoștințele elevilor cu date din practică, fără să se abată însă de la volumul de cunoștințe stabilit de programă și, în consecință, fără să aducă prejudicii rolului de obiect de cultură generală pe care-l are matematica în școală. Nu toate temele cursului de matematică pot fi legate în mod direct la fiecare lecție cu activitatea în producție. De pildă, tema numere complexe, deși are multe aplicații practice în electricitate, nu poate fi legată de practică la fiecare lecție (ex.: trecerea de la forma algebrică la forma trigonometrică sau la operațiile cu numere complexe sub cele două forme etc.). Un alt exemplu. Tema „Limite de funcții" din cursul de analiză nu poate fi legată direct de activitatea în producție, la fiecare lecție, deși aplicațiile ulterioare ale acestui capitol au importante aplicații practice. S-ar părea că astfel de teme sînt inutile în școală. Nu se poate afirma acest lucru, căci practica ne oferă o întreagă gamă de funcții, de corespondențe între elementele a două mulțimi. Studiul teoretic al funcțiilor, sub toate aspectele, poate sugera o inovație, o îmbunătățire a unor forme ale procesului de producție. Exemple în această direcție ne oferă problemele de maxim și minim. Cuceririle tehnice actuale au la bază cunoștințe teoretice ale matematicii.

De aici se vede că, în general, realizările științelor matematice se aplică în practică, în industrie, în economie etc. și în mod indirect, prin sistemul științelor tehnice. Științele tehnice folosesc în mare măsură cuceririle științei matematice. Cunoștințele matematice stau la baza întocmirii tuturor proiectelor de mașini sau ale altor construcții de orice natură. Aplicarea cunoștințelor de matematică în tehnică, la mașinile moderne, este complicată. În acest caz, se ivesc unele greutăți datorite faptului că logica matematică nu coincide în întregime cu logica științelor tehnice. Un exemplu interesant îl prezintă mașinile de calculat electronice. Principiul de construcție matematic este destul de simplu,

bazîndu-se pe sistemul de calcul binar, unde orice număr se scrie numai cu două cifre (semne). Dar, aplicarea proprietăților numerelor scrise în sistemul binar, în tehnică, la mașinile de calcul este extrem de complicată. Mai mult, sistemul binar de scriere a numerelor nu s-a impus în practica de toate zilele, iar la noi nici nu se studiază în școala de cultură generală. Totuși, necesitățile tehnice au determinat studierea teoretică a proprietăților acestor numere.

Așadar, legăturile indirecte se manifestă în cazul cînd cunoștințele de matematică sînt legate de procesul de muncă prin intermediul diferitelor ramuri ale tehnicii, pentru care aceste cunoștințe constituie baza teoretică. Printre aceste legături indirecte se numără, în special, legăturile matematicii cu electronica, cu construcțiile de mașini, cu fizica teoretică și tehnică etc.

Prin conținutul și forma lor, legăturile indirecte sînt mult mai complexe și variate decît cele directe.

În activitatea profesorilor de matematică, o formă de realizare a legăturilor indirecte cu practica constă în rezolvarea problemelor cu conținut industrial, agricol sau cu conținut util în viața de toate zilele. Conținutul acestor probleme, e necesar să fie accesibil elevilor, în conformitate cu cerințele programelor școlare, să reflecte datele concrete din producție etc.

S-a recomandat deseori ca rezolvarea unor asemenea probleme să nu supraîncarce elevii, să nu încetinească ritmul de parcurgere a programei școlare.

Experiența predării matematicii ne arată că pentru a putea rezolva ușor probleme cu conținut industrial, economic etc., elevii trebuie să poată rezolva corect, fără prea mare efort, probleme abstracte corespunzătoare sau probleme abstracte simple care intră în structura unei probleme complexe.

De multe ori, la clasele VIII—XI, chiar o problemă cu conținut legat de practică se studiază și se rezolvă întîi cu date literale și apoi cu date numerice.

De pildă se poate da problema privind instalația de volan a automobilului care este în așa fel făcută, încît atunci cînd se întoarce volanul, ambele roți se întorc formînd diferite unghiuri α și β, încît prelungirea axei de rotație *OB, OA, OC* și *OD* a celor patru roți se întretaie într-un punct *O*. Acest lucru este necesar pentru ca în timpul rotirii toate roțile automobilului să meargă pe circonferințe concentrice. Centrul acestor circonferințe se găsește în O.

Știind că distanța între axa din față și cea din spate a automobilului este l, iar ecartamentul roților este t (atît pentru roțile din față cît și pentru cele din spate), se cere să se calculeze cu ce unghi se va întoarce roata din dreapta dacă roata din stînga este întoarsă cu unghiul α (de direcție).

Exemplu numeric pentru problema de mai sus : $\alpha = 28°$, $l = 2.300$ mm și $t = 1.440$ mm.

Pe baza unor schițe se rezolvă problema în mod teoretic astfel:

În $\triangle$ dreptunghic OBC avem: $OC = \frac{l}{\text{tg } \widehat{BOC}}$ și $OB = \frac{l}{\text{Sin } \widehat{Boc}}$

iar $\widehat{BOC} = \widehat{CBN} = \alpha$, deci $OC = \frac{l}{\text{tg } \alpha}$ și $OB = \frac{l}{\text{Sin } \alpha}$

În $\triangle$ dreptunghic OAD avem:

$\widehat{AOD} = \widehat{DAM} = \beta$. Cateta OD se calculează astfel:

$$\overline{OD} = \overline{OC} + \overline{CD} = \frac{l}{\text{tg}.\alpha} + \text{t.},$$

$$\text{tg } \beta = \frac{\overline{AD}}{\overline{OD}} = \frac{l}{\frac{l}{\text{tg } \alpha} + \text{t}} = \frac{l.\ \text{tg } \alpha}{l + \text{t.tg } \alpha},$$

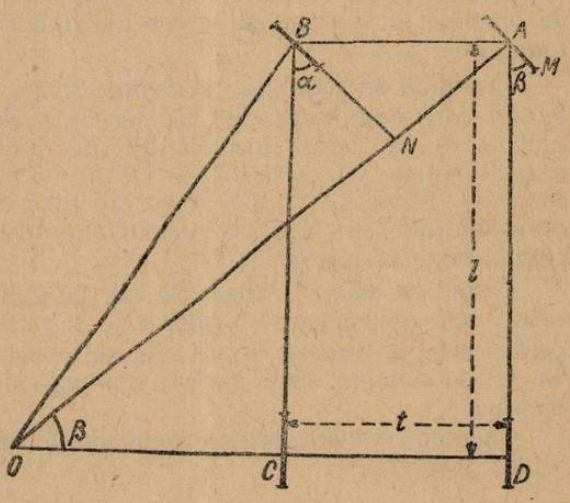
$$\text{de unde } \beta = \text{arc. tg. } \frac{l.\ \text{tg } \alpha}{l + \text{t. tg } \alpha}$$

În cazul numeric:

$$\text{tg } \beta = \frac{2.300.\ \text{tg } 28^\circ}{2.300 + 1.440.\ \text{tg. } 28^\circ} \approx \frac{1.222}{3.065} \approx 0{,}399$$

de unde $\beta \approx 22^\circ$.

Un rol important în realizarea legării cunoștințelor teoretice de practică îl are dezvăluirea conexiunii dintre punerea abstractă, matematică, a problemei și varianta ei concretă — aplicată. De aceea, este necesar, uneori, după rezolvarea unei probleme cu un subiect luat din viața practică să li se ceară muncitorilor-elevi să o formuleze abstract. matematic, iar după rezolvarea unei probleme abstracte să se arate aplicarea ei practică.



Rezolvarea problemelor cu date care oglindesc activitatea practică înseamnă prea puțin pentru legarea cunoștințelor teoretice de practică, de activitatea oamenilor.

Este necesar ca, pe măsura însușirii unor cunoștințe teoretice, elevii să fie îndrumați și atrași de profesori să alcătuiască și să rezolve probleme cu date culese din viața zilnică fie pe bază de infor-

mație, fie pe bază de măsurători. Aceste activități ale elevilor trebuie să fie considerate ca sarcini curente și practice, fie pentru fiecare elev în parte, fie pentru un grup de elevi.

Alcătuirea și rezolvarea unor astfel de probleme, prezentate sub formă de sarcini concrete, duce la o mai bună cunoaștere a practicii și la o activizare a muncii creatoare a muncitorilor-elevi.

Prin organizarea unor vizite în grup la diferite unități industriale sau agricole se poate înlesni realizarea legăturilor indirecte. Cu acest prilej se pot sesiza sau arăta elevilor unele exemple de aplicare directă sau indirectă a cunoștințelor de matematică legate de practică.

Aceste forme de legături directe și indirecte cu practica industrială, economică etc. contribuie în mare măsură la pregătirea muncitorilor-elevi pentru înțelegerea activității pe care o desfășoară în clasă sau în producție, pentru evitarea caracterului prea abstract al cunoștințelor matematice, pentru activizarea procesului de învățămînt și pentru dezvoltarea independenței și inițiativei creatoare a muncitorilor-elevi atît în realizarea temelor de producție cît și a celor școlare.

Prin însușirea volumului de cunoștințe prevăzut în programa școlii de cultură generală, muncitorii-elevi își însușesc minimul de cunoștințe politehnice, priceperi și deprinderi de producție, iar prin practicarea unei profesiuni ei capătă posibilitatea de a concretiza noțiunile mai importante și uzuale de matematică, definițiile și teoremele matematice.

Legătura dintre cunoștințele matematice și munca productivă creează condiții favorabile pentru dezvoltarea gîndirii elevilor și pentru asimilarea conștientă a noțiunilor științifice.

Legătura dintre învățarea matematicii și munca productivă trebuie în așa fel realizată încît cunoștințele teoretice să lumineze calea practicii, iar practica să contribuie la dezvoltarea teoriei, să facă din muncă o activitate conștientă.

Legătura matematicii cu munca productivă poate fi realizată atît direct, cînd muncitorii-elevi aplică nemijlocit, în procesul muncii, cunoștințele însușite în școală, cît și indirect, cînd cunoștințele respective apar ca bază teoretică generală pentru disciplinele tehnice care deservesc producția.

Realizînd cu pricepere o legătură tot mai strînsă între teorie și practică, muncitorii-elevi, o dată cu lărgirea orizontului lor de cultură generală, își îmbunătățesc permanent activitatea lor în producție, participă cu rezultate din ce în ce mai bune la desăvîrșirea construirii socialismului în patria noastră.

О СВЯЗИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМТИКИ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМ ТРУДОМ РАБОЧИХ-УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

В процессе преподавания математики в вечерних школах выделяются два главных пути осуществления связи между теорией и практикой: путь непосредственных связей с практикой и путь косвенных слязей.

В непосредственных связях выделяется техника вычисления в разных предметах математики и техника измерений при помощи различных инструментов.

Для их осуществления преподаватель преследует цель состоящую в формировании сообразительности и навыков для правильного решения арифметических, алгебрических и тригонометрических вычислений (читать и производить различные измерения, пользоваться различными таблицами формулярами, научно обосновывать построение и правильное обращение с измерительными инструментами и т. д.)

Косвенные связи конкретизируются посредством знаний из различных отраслей техники, для которых эти знания являются теоретической осоновой. Косвенные связи сложнее и разнообразнее непосредственных и являются самыми распространёнными, ввиду решения и составления задач промышленного и сельскохозяйственного содержания.

SUR LE RAPPORT DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES ET LE TRAVAIL DES OUVRIERS — ÉLÈVES DANS DE DOMAINE DE LA PRODUCTION

(Résumé)

Dans le processus de l'enseignement des mathématiques aux cours du soir, on voit se dessiner deux directions principales concernant la réalisation du rapport entre la théorie et la pratique: la direction des rapports directs avec la pratique et celle des rapports indirects.

Au cas des rapports directs, la technique du calcul aux différentes disciplines mathématiques et celle des mesurage au moyen d'instruments divers sortent en relief. Pour cette réalisation, le professeur s'occupe de la formation des compréhensions et des habitudes à effectuer correctement les calculs arithmétiques, algébriques et trigonométriques. Il leur enseigne aussi à lire et à effectuer les mesurages les plus variés, à utiliser les différents tableaux et formulaires ainsi qu'à fixer le fondement scientifique de la construction et la manoeuvre des instruments à mesurer.

Les rapports indirects deviennent tangibles au moyen des connaissances des différentes techniques dont la base théorique est justement formée par ces connaissances. Ces rapports indirects sont de beaucoup plus complexes et variées que les rapports directs. parmi les plus répandus il faut considérer la solution et la composition de problèmes ayant une teneur industrielle et agricole.

A. I. HERZEN, CRITIC AL EDUCAȚIEI TIMPULUI SĂU

MIOARA CIMPOIEȘ
Cercetător științific la Institutul de științe pedagogice

Printre figurile remarcabile de gînditori, critici și luptători împotriva regimului din Rusia țaristă se înscrie la loc de frunte democratul revoluționar și scriitorul Alexandr Ivanovici Herzen.

În caracterizarea pe care a făcut-o vieții și activității acestuia, cu prilejul aniversării a 100 de ani de la nașterea lui, Lenin arăta că deși — prin origină — Herzen a făcut parte din moșierimea rusă, prin întreaga sa activitate, prin concepțiile sale, el a aparținut generației de revoluționari din prima jumătate a veacului al XIX-lea, urmași ai decembriștilor.

Pentru a înțelege condițiile în care s-a format acest neobosit luptător împotriva iobăgiei și autocrației țariste, strălucit continuator al gînditorilor progresiști ruși M. V. Lomonosov și N. A. Radiscev, precum și pentru a înțelege concepția sa filozofică și social-politică, ideile pedagogice înaintate pe care ni le-a lăsat moștenire, este necesară o scurtă prezentare a situației economice, politice și sociale din Rusia secolului trecut.

Rusia țaristă a pășit pe calea dezvoltării capitaliste mai tîrziu decît alte țări. În această epocă ea gemea sub jugul asupritor al moșierilor feudali și al autocratismului lui Nicolae I; dezagregarea economiei iobăgiste, creșterea simțitoare a capitalismului care luase naștere în sînul orînduirii feudale, duceau la înlocuirea unei forme de exploatare printr-alta. În această epocă contradicțiile se agravaseră din ce în ce mai mult între cele două clase fundamentale ale societății.

Urcat pe tron în urma înăbușirii răscoalei decembriștilor, țarul Nicolae I și-a îndreptat politica sa reacționară îndeosebi în direcția înăbușirii oricărei mișcări de eliberare, împotriva oricărei năzuințe spre lumină, cultură și învățămînt. Pentru această luptă el întreținea o armată numeroasă, încît Rusia, în timpul domniei lui, a primit numele de „cazarmă feudală"; tot în acest scop el a creat și un întins aparat birocratic-polițienesc. Este demn de relevat faptul că pentru armată și poliție se cheltuia jumătate din veniturile statului, pe cînd pentru instrucțiunea publică numai 1 la sută.

În 1828 țarismul a introdus un regulament școlar care aplica riguros principiul reacționar al diferențierii sociale în învățămînt, prevăzînd școli parohiale pentru păturile de jos, școli județene pentru negustori și meseriași, licee și universități pentru nobili. O luptă aprigă ducea țarismul împotriva autonomiei universitare, îngrădind activitatea Universității din Moscova, care era citadela culturii înaintate din acel timp, prin regulamente polițienești,

ajungînd pînă la instituirea, în anul 1835, a unui inspector al universității. Absolutismul țarist, partizan al obscurantismului și misticismului, a introdus ca obiect de bază în învățămîntul universitar teologia, iar în învățămîntul de grad mediu și elementar, religia. Taxele mari împiedicau pătrunderea elementelor sărace în învățămîntul de grad mediu și superior, în care mai predomina încă metoda de disciplinare specific feudală, pedeapsa corporală. Reacționarismul politicii culturale duse de țarism în această epocă se desprinde cu ușurință din regulamentul școlar, care include celebrul triptic al ministrului învățămîntului Uvarov: „Toate instituțiile de învățămînt trebuie să funcționeze în spiritul unit al ortodoxiei, autocrației și naționalismului". Cunoscînd acest aspect al îngrădirilor la care erau supuse învățămîntul și cultura, putem să apreciem în mod just valoarea luptei pe care a purtat-o, în aceste condiții atît de grele, Universitatea din Moscova, care a crescut pe băncile ei o adevărată pleiadă de luptători pe tărîm social, politic și cultural, printre care se numără, la loc de cinste, Herzen, Belinski, Ogarev, Cernîșevski și Dobroliubov.

Herzen s-a născut la Moscova, în anul 1812. Copilăria și-a petrecut-o sub impresia amintirilor și povestirilor despre evenimentele din jurul anului 1812. O influență puternică a avut-o asupra lui, încă de timpuriu, contactul cu poporul rus. Herzen, în una din operele sale („Sfîrșituri și începuturi"), arăta că nobilii au dat Rusiei nenumărați oameni decăzuți, degenerați, brute, Manilovi sentimentali, „oameni de prisos". Dar din mediul acesta s-au ridicat și decembriștii, adevărați viteji între viteji, adevărați luptători, „eroi care s-au dus în mod conștient la moarte sigură pentru a trezi la o viață nouă tînăra generație și pentru a purifica pe copiii născuți într-un mediu de călăi și servilism". Lenin, în articolul „În memoria lui Herzen", arăta că dintre acești copii a făcut parte și Herzen.

Educația a primit-o în familie, de la guvernanți străini, germani și francezi; primii, i-au provocat numai indignare și repulsie, iar cîțiva dintre educatorii francezi i-au inspirat dragostea pentru clasicism și unele idei revoluționare. În cea mai mare măsură a fost influențat de un profesor rus, om cu vederi înaintate și cu dragoste de patrie. Acest profesor a știut să trezească interesul tînărului talentat pentru studii și literatura rusă din acel timp.

O adîncă impresie a provocat asupra tînărului Herzen executarea decembriștilor, trezindu-l astfel la lupta revoluționară, ca apoi să devină el însuși reprezentantul de frunte al mișcării revoluționare din Rusia. Împrietenindu-se cu viitorul poet Ogarev, a făcut împreună cu acesta un jurămînt prin care se legau pentru toată viața să ducă o luptă comună pentru eliberarea poporului. „Calea aleasă de noi n-a fost ușoară; n-am părăsit-o însă niciodată; răniți, frînți mergeam înainte și nimeni nu ne-a întrecut", [1]) scrie Herzen în amintirile sale.

Intrînd în anul 1829 în universitatea din Moscova, el a fost cuprins de viața și activitatea de acolo; a condus un cerc studențesc în care se citeau opere în legătură cu revoluția franceză, poezii revoluționare, operele socialiștilor utopici (mai ales ale lui Saint-Simon) și în care se dezbăteau

[1]) *M. S Șabaeva*: A. I. Herzen despre educație, E.S.D.P., 1951, p. 71.

adesea teme sociale la ordinea zilei. După terminarea studiilor universitare, represiunile țarismului întărindu-se, Herzen a fost și el arestat și deportat. Întors la Moscova a început o largă activitate publicistică și literar-filozofică pe care o va continua în întreaga sa viață.

Herzen, democrat-revoluționar și mare gînditor

Lenin scrie despre Herzen, referindu-se la o perioadă din viața sa pe care și-a petrecut-o în patrie: „În Rusia iobagă, a anilor 40 ai veacului al XIX-lea, el a reușit să se ridice atît de mult, încît a atins nivelul celor mai mari cugetători ai timpului său“,[1]) iar Maxim Gorki spunea că Herzen reprezintă „un întreg ținut, o întreagă țară, uimitor de bogată a gîndirii“[2]).

Asupra oamenilor înaintați din Rusia din timpul acela au exercitat o puternică influență revoluția din 1830 din Franța, mișcarea chartistă din Anglia și revoluțiile ce au avut loc între 1848—1849 în Franța, Germania, Italia, Austria și Ungaria. Dar baza dezvoltării filozofiei și a întregii gîndiri sociale din Rusia o constituia criza din ce în ce mai adîncă a orînduirii iobăgiste și lupta crescîndă a țăranilor împotriva iobăgiei. Principalele curente din gîndirea social-politică și filozofică din această perioadă au oglindit tocmai contradicțiile din ce în ce mai mari, lupta de clasă din sînul societății ruse. Curentul „naționalismului oficial“, cel mai răspîndit în acel timp, a fost expresia reacțiunii aristocratico-moșierești față de mișcarea de eliberare din Rusia și față de evenimentele revoluționare din Europa apuseană, față de dezvoltarea materialismului și a ateismului. Alături de acest curent, se înscrie, de fapt ca o variantă a ideologiei conservatoare a moșierimii, „slavofilismul“, care, ca și primul, ataca înverșunat materialismul filozofic și ateismul și era adversarul luptei de clasă și al oricărei libertăți politice: reprezentanții acestui curent idealizau rînduielile patriarhalo-iobăgești dinaintea domniei țarului Petru I. În deceniul al V-lea, s-a dezvoltat curentul liberal „occidentalist“ ca o reacțiune împotriva mișcării slavofile. Cei ce făceau parte din acest cerc îi combăteau pe slavofili în anumite probleme, dar în general se situau pe poziții filozofice idealiste și erau adversari ai revoluției. Reprezentanții ideologiei antiiobăgiste, luptători împotriva celor trei curente mai sus amintite, care toate serveau în fapt clasei dominante, sînt reprezentanții curentului democrat-revoluționar din rîndul cărora făcea parte și Herzen. Ideologia acestora era tocmai expresia teoretică a năzuințelor și intereselor țărănimii oprimate, care pășea la luptă împotriva iobăgiei.

Concepția despre lume a lui Herzen s-a format pe baza mișcării antiiobăgiste din Rusia, sub influența mișcării revoluționare din occident și sub influența succeselor obținute de știința și filozofia înaintată, atît în Rusia cît și în Europa occidentală. Filozofia materialistă a lui Herzen — bază teoretică a democratismului său revoluționar — s-a dezvoltat în condițiile unei lupte susținute împotriva diferitelor forme de idealism.

Concepția lui filozofică s-a cristalizat definitiv la începutul deceniului al V-lea, în lucrările „Diletantismul în știință“ și „Scrisori asupra studiului

[1]) *V. I. Lenin:* Opere, vol. XVIII, p. 9.
[2]) *M. Gorki:* Articole literare, p. 43.

naturii". Această a doua lucrare constituie un adevărat tratat al filozofiei clasice ruse. Prin ideile expuse în aceste scrisori se dovedește a fi, așa cum spune Lenin, cu mult mai presus decît naturaliștii moderni, empirici și decît mulțimea de filozofi idealiști din primul deceniu al acestui secol. De exemplu, în ceea ce privește raportul natură-gîndire, combătînd pe Hegel și pe alți idealiști, Herzen arăta că nu natura apare din gîndire, ci gîndirea din natură. El recunoaște deci caracterul obiectiv al naturii și consideră legile gîndirii ca legi obiective. În această lucrare tratează problema necesității înlăturării dezacordului dintre științele naturii și filozofie, în vederea dezvoltării ulterioare a cunoștințelor omenești, deoarece „filozofia fără științele naturii este tot atît de imposibilă ca și științele naturii fără filozofie". De asemenea, în această lucrare ne-a lăsat o istorie a teoriilor materialiste din antichitatea greacă și pînă la epoca modernă și a făcut o critică, de pe pozițiile înaintate ale democratismului revoluționar, dialecticii idealiste germane cît și materialiștilor mecaniciști.

Herzen și-a însușit pe tărîm filozofic metoda dialectică hegeliană pe care o socotea drept „algebra revoluției", și materialismul feuerbachian, apropiindu-se de materialismul dialectic, dar fără a-l aplica la viața societății. Această oprire în fața materialismului istoric l-a determinat să adopte o atitudine pesimistă în urma înfrîngerii proletariatului din Paris. Deziluzionat de nereușita revoluțiilor burgheze din Europa, el își punea speranțele în obștea țărănească rusă, fiind considerat de aceea drept întemeietor al socialismului utopic din Rusia. Democratul revoluționar înțelegea că pentru desființarea orînduirii existente e nevoie de revoluție, dar nu a văzut care e forța capabilă să conducă această luptă revoluționară, nu a văzut căile care trebuiau urmate pentru a ajunge la victorie și aceasta din cauză că el, rămînînd idealist în concepțiile asupra societății, nu a cunoscut legile dezvoltării acesteia. Greșeala lui Herzen, care vedea soluționarea situației din Rusia prin intermediul obștei țărănești, oglindește tocmai epoca în care trăia, epocă în care spiritul revoluționar al burgheziei era pe cale de dispariție, iar spiritul revoluționar al proletariatului, făuritorul societății socialiste și comuniste, încă nu se afirmase. Drama sufletească a lui Herzen se datora și plecării acestuia din sînul poporului său, în exil voluntar, în străinătate, (în anul 1847) exil în care va rămîne pînă la sfîrșitul vieții — 1870 — în urma persecuției continui la care fusese supus de agenții țarismului. El nu putea să observe creșterea forței revoluționare în rîndul maselor populare din țara sa, singura în stare să rezolve situația din timpul reformei din 1861, actul formal de abolire a iobăgiei. Așa se explică unele abateri ale lui de la democratism spre liberalism, precum și scrisorile „dulcegi" către țarul Alexandru al II-lea, publicate în ziarul său „Kolokol" („Clopotul"). Aceste abateri, aspru criticate de către democrații-revoluționari grupați în jurul „Contemporanului", au fost însă trecătoare, Herzen dîndu-și seama, spre sfîrșitul vieții sale — în deceniul al șaselea al secolului trecut — că nobilii și țarul nu pot și nu vor să rezolve problema iobăgiei altfel decît în favoarea lor. Aceste idei înaintate sînt cuprinse în articolele sale apărute în ziarul „Clopotul" din anul 1862, precum și în lucrările „Împăratul Alexandru I" și „Karamzin", unde a ajuns la următoarea concluzie logică: „Fără participarea poporului el (adică poporul, n.n.) nu poate fi eliberat

nici de țar cu contopiștii lui, nici de nobilii cu țarul în frunte, nici de nobilii fără țar" [1]). Numai poporul este acela care poate să-și schimbe singur soarta, el este deci subiectul și nu obiectul istoriei.

De aceea, după cum arată Lenin, dreptatea ne obligă să recunoaștem că deși a avut multe oscilări între democratism și liberalism, democratismul lui învingea totuși. Astfel, spre sfîrșitul vieții, s-a eliberat de ultimele rămășițe de liberalism, demascîndu-l cu înverșunare și ură pe țarul Alexandru al II-lea și arătînd că Rusia nu se poate transforma decît pe cale revoluționară : „revoluționar — spune el — nu mai este nici hughenotul, nici protestantul, nici liberalul, ci muncitorul". [2])

Revoluționarii romîni, în emigrația după înfrîngerea revoluției de la 1848, l-au cunoscut pe acest mare luptător împotriva autocratismului și a iobăgiei. Unii dintre aceștia au fost influențați de el în activitatea scriitoricească desfășurată în străinătate, ca de exemplu C. A. Rosetti în lucrarea despre Rusia din volumul „Scrieri", realizat la Paris în 1852 și publicat la București în 1887. Herzen, la rîndul său, s-a informat despre realitățile din țara noastră și îndeosebi despre ideile lui N. Bălcescu.

Confruntînd situația din Rusia cu cea din Europa occidentală, Herzen, în ce de-al VI-lea deceniu al secolului trecut, a ajuns să facă deosebirea între burghezia în luptă — în perioada ei de ascensiune —, și burghezia triumfătoare care împilează masele. În această perioadă, el ajunge să caracterizeze astfel noua orînduire burgheză : „Pe neînțelegere și neștiință se bizuie trăinicia ordinei existente ; pe acestea se reazimă la rîndul lor formele învechite de educație, prin care s-au dezvoltat oamenii ieșind din adolescență. Aceste forme sînt acum prea strîmte pentru o minoritate ; majoritatea nu-și dă seama cît de dăunătoare și inutile sînt." [3])

Critic al educației și învățămîntului din țările Europei apusene

Fiind nevoit să-și petreacă o foarte mare parte din viață departe de patrie, Herzen a avut prilejul să cunoască în toată plenitudinea frămîntările social-politice din unele țări capitaliste — Anglia, Franța, Germania, Elveția — fiind alături de militanții progresiști din aceste țări. Cu toate că întreaga viață a dorit să se întoarcă în țară și să participe direct, alături de poporul asuprit, la lupta de eliberare și pentru un trai mai bun, vitregia vremurilor l-a făcut să înțeleagă că este mai bine, în scopul nobil ce și-l propusese, să rămînă în exil, pentru a răspîndi cuvîntul liber rus, pentru a fi exponentul năzuințelor acestui popor și pentru a face cunoscută lumii situația grea din Rusia. Acest lucru l-a înfăptuit prin înființarea la Londra „a tipografiei ruse libere" și a celor două reviste „Clopotul" și „Steaua polară". Herzen scria prietenilor săi din Rusia — la 1 martie 1849 — după înfrîngerea revoluției de la 1848 că „De dragul libertății cuvîntului am rupt sau, mai bine zis, am înăbușit pentru un timp legătura mea de sînge cu poporul, cu care atît laturile luminoase, cît și cele întunecate ale sufletului meu găseau

[1]) *E. S. Vilenskaia :* „N. G. Cernîșevski și A. I. Herzen despre rolul maselor în lupta de eliberare, Probleme de filozofie nr. 8/960, p. 136.
[2]) *A. I. Herzen :* Opere, vol. VIII, Ed. Cartea Rusă, p. 37.
[3]) *A. I. Herzen :* Opere filozofice alese, vol. II, Ed. Cartea Rusă, 1954, p. 333.

atîtea potriviri, al cărui cîntec și limbă sînt cîntecul și limba mea, pentru a rămîne cu un popor de care mă leagă adînc numai plînsul amar al proletariatului și curajul disperat al prietenilor acestuia" [1]).

Adînc cunoscător al vieții din țările europene — în care se dezvolta sistemul economic capitalist și unde burghezia, dînd curs intereselor sale, abandonase ideile progresiste — el spunea că aici se apropie sfîrșitul domniei absolute și exclusive a capitalului. „După cum, mai înainte de 1789, ruina lumii medievale a început cu conștiința subordonării nedrepte, în care se afla starea de mijloc, tot astfel și în prezent răsturnarea economică a început o dată cu conștiința nedreptății sociale față de muncitor. Și după cum atunci îndărătnicia și starea de degenerare a nobilimii au contribuit la pieirea acesteia, tot așa și acum burghezia îndărătnică și degenerată își sapă singură mormîntul". [2])

Din acest citat se desprinde profunzimea cu care el cunoștea viciile acestei orînduiri în țările unde ea era în stadiul cel mai dezvoltat și clarviziunea cu care prevedea sfîrșitul ei.

În lucrarea „Fapte și cugetări", operă memorialistică de mare importanță în întreaga literatură mondială, Herzen ne-a lăsat o originală „cronică" a timpului său. În această operă el descrie cu veracitate viața socială, politică și culturală atît a Rusiei cît și a Franței, Angliei și Elveției din primele decenii ale veacului trecut. El a cunoscut îndeaproape învățămîntul public și particular cu cel mai mare renume din acea epocă, care are un caracter reacționar din ce în ce mai accentuat. Atît instituțiile școlare cît și cele preșcolare europene au produs în general o impresie detestabilă asupra lui Herzen, prin educația ce se dădea copiilor în ele. El arată că educația pe care aceștia o primeau în majoritatea școlilor era formală, ea necorespunzînd dezvoltării psihice și fizice firești a copiilor. Referindu-se la educația păturilor culte din Europa, el scria în articolul „Lecțiile publice ale profesorului Roulier" următoarele: „Ea a rămas, ca și înainte, sub influența învățăturii retorico-filologice (în sensul cel mai strict al cuvîntului); a rămas mai mult o educație a memoriei decît a rațiunii, o educație prin autoritate și nu printr-o activitate independentă; retorica și formalismul înlocuiesc ca și înainte natura" [3]), (adică studierea științifică a naturii).

Petrecînd o mare parte din viață în Anglia, a avut posibilitatea să cunoască îndeaproape sistemul de educație și de învățămînt britanic, convenționalismul și tradiționalismul ce dominau școala engleză, situația înjositoare a profesorilor și a educatorilor din această țară, care trecea atunci drept cea mai civilizată. Aici a cunoscut și educația în „spirit nou" care trebuia să formeze pe „gentlemanul" burghez, omul care să știe să se descurce în viața de afaceri și care — indiferent ce mijloace va utiliza — trebuia să reușească în viață, să parvină, să se înnobileze. Acest fel de educație se făcea după sfaturile pedagogice ale lui John Locke; concepția pedagogică a acestuia servea interesele burgheziei în ascensiune și era considerată drept cea mai progresistă pentru acel timp. Herzen critică o astfel de concepție

[1]) *A. I. Herzen:* Opere filozofice alese, vol. II, Ed. Cartea Rusă, 1954, p. 11.
[2]) Idem, p. 325.
[3]) *M. F. Șabaeva:* Op. cit., p. 148—149.

pedagogică care formează oamenii în spiritul celui mai îngust capitalism și dezvoltă pe plan moral trăsăturile individualismului, egoismului. Sistemul de educație și învățămînt britanic servea desigur numai clasei dominante; copiii celor săraci nu beneficiau de această instrucție.

Herzen, ca și Engels în lucrarea „Situația clasei muncitoare din Anglia", considera că în acest rău consistă și un bine și anume faptul că ei nu sînt influențați și corupți — prin intermediul școlii — de morala și felul de viață burghez, ei fiind mai receptivi pentru adevăratele idei noi, revoluționare.

Herzen a apreciat mult încercarea de a aplica un nou sistem de educație în care să se îmbine munca cu instrucția, aplicare făcută de R. Owen la New-Lanark. Herzen cunoscuse încă mai dinainte ideile și activitatea desfășurată de acest socialist utopic; după înfrîngerea pe care acesta o suferise prin închiderea instituției sale, are și prilejul să-l cunoască pe Owen și să-și dea și mai mult seama că în lumea capitalistă un asemenea vis luminos și o asfel de realizare practic nu puteau să se înfăptuiască. Referindu-se la concepțiile lui Owen, Herzen scria următoarele despre burghezia care s-a coalizat pentru a înăbuși încercarea pedagogică făcută: „Acestor oameni, ocupați cu serviciul, cu agitația, cu certurile familiale, cu cărțile de joc, cu decorațiile și caii, Robert Owen le propovăduia o altă întrebuințare a forțelor lor și le arăta absurditatea vieții pe care o duc. N-a putut însă să-i convingă, ci i-a înrăit, atrăgîndu-și asupra sa toată intoleranța lipsei de înțelegere" [1]).

Herzen și-a dat seama că Owen avea dreptate din punct de vedere rațional, teoretic; concluziile lui erau logice și aceasta o dovedea și faptul că ele au fost justificate și de practică. Dar, după cum spunea el, în citatul mai sus amintit, lipsea „înțelegerea" din partea societății timpului. De fapt nici nu se putea ca în condițiile de atunci să existe o astfel de înțelegere. Ea va fi posibilă, după cum întrevedea chiar Herzen, în viitor, cînd oamenii își vor da seama de foloasele sistemului de educație și instrucție preconizat de socialistul utopic Owen. Multe din criticile făcute educației și învățămîntului englez le va face și sistemului de învățămînt din Franța.

Aici cunoaște sistemul de educație și învățămînt îmbîcsit de clasicism, cu multe rămășițe scolastice medievale; a cunoscut și o altfel de educație, ruptă de realitate, educația dată copiilor de familiile celor avuți, care încercau să-și izoleze odraslele de spiritul înnoitor, rupîndu-le de preocupările vieții practice, insuflîndu-le „idealurile romantice". În acea vreme existau mulți adepți ai marelui pedagog J. J. Rousseau, care, nemulțumiți de educația timpului, încercau să-și educe copiii departe de mediul orășenesc corupător, în mijlocul naturii.

Herzen, apreciind rolul pe care l-au avut ideile pedagogice înaintate pentru acel timp ale lui Rousseau, a arătat că a crește copiii în felul lui Emile nu constituie o soluție. Rousseau „n-a înțeles că restaurarea sălbăticiei primitive ar fi mai artificială decît civilizația căzută în decrepitudine". [2]) Adepții concepției „emiliste" erau convinși că înlăturarea metodelor de educație din acel timp ar fi ea însăși cea mai bună metodă de educație. Aruncînd

[1]) *M. F. Șabaeva*: A. I. Herzen despre educație, E.S.D.P., 1951, p. 113.
[2]) *A. I. Herzen*: „Opere filozofice alese" Cartea Rusă, 1950, p. 86.

la o parte tot ce era vechi, ei nu puneau în loc nimic. Se simțea nevoia reală a schimbării vechii educații, infiltrate de doctrina teologică, scolastică, a înlăturării educației „aristocratice", cu dogmatismul, doctrinismul și clasicismul ei forțat și pedant. Dar soluția nu putea fi întoarcerea la starea de sălbăticie, la primitivism. „Prejudecata absurdă că omul normal trebuie să se întoarcă la starea primitivă, către care tindeau adepții lui Jean Jacques, îl despărțea pe copil de mediul istoric, făcea din el un străin, ca și cum educația n-ar însemna însușirea de către individ a vieții speciei". [1])

Dar Herzen a apreciat și unele idei pozitive pe care le-a găsit în sistemul de educație din Franța. El a arătat că după revoluția burgheză din 1789 spiritul enciclopediștilor, ideile iluministe, nu au pierit cu desăvîrșire; ele se mai găseau la cei care au aderat la concepția saint-simonismului și fourierismului. Prin ideile noi ale saint-simonismului, Herzen spunea că „lumea nouă bătea la ușă". Mulți tineri din Rusia — progresiști pentru vremea lor — au fost influențați de ideile saint-simonismului. El sublinia, de asemenea, că francezii — în această perioadă — au contribuit mai mult ca oricare alt popor la popularizarea științelor naturii, dar sforțările oamenilor de știință, ale profesorilor progresiști, făcute în acest sens, se sfărîmau neîncetat de scoarța groasă a prejudecăților. Caracterizînd situația din Franța după înfrîngerea revoluției de la 1848, Herzen socotea, pe bună dreptate, că aceste cîteva excepții (saint-simoniștii, fourieriștii etc.) nu puteau schimba starea de lucruri existentă, caracterul „romantic", pe de o parte și caracterul „prozaic", lipsit de spirit, pe de altă parte, al tineretului francez care era crescut în spiritul educației mărginite, burgheze.

Cunoscător profund al situației istorice și politice și al spiritului prusac în care se făcea educația și învățămîntul în Germania, precum și al filozofiei și literaturii germane (aprecia în deosebi filozofia lui Hegel), Herzen a fost un critic de seamă al sistemului educativ din această țară. Herzen avusese parte el însuși în copilărie de o astfel de educație. În Rusia, familiile aristocrate aduceau profesori particulari, pentru copiii lor mai ales din Germania, deoarece socoteau că aceștia reușesc să formeze spiritul de disciplină și de supunere oarbă al copilului. Acest spirit de disciplină — scria Herzen — a format în Germania, pe de o parte, oameni cu o cultură scolastică și formalistă, „savanți", „talmudiști" ai științei, îndepărtați de realitate, iar, pe de altă parte, buni militari și mai ales executanți perfecți și servili ai ordinelor primite de la burghezie. Spre deosebire de țările romanice, spunea el, în Germania, cei care se ocupă cu speculațiile filozofice și cu studii așa-zis științifice — „savanții" — nu au vederi de ansamblu; ei privesc lumea prin microscop și de aceea nici nu pot vedea nimic din ceea ce întrece dimensiunile microscopice. Făcînd deosebirea între „diletanții" în știință — găsiți cu deosebire în Franța — și „savanții" germani, el spunea că primii iubesc știința fără însă a se ocupa de ea, pe cînd ceilalți „s-au apropiat atît de mult de templul științei, încît nu mai văd templul, nu mai văd nimic altceva decît cărămida de care li s-a lovit nasul" [2]). Herzen critica și o categorie și pe cealaltă; în Germania, conchidea el, „savanții" sînt

[1]) *M. F. Șabaeva.* Op. cit., p. 102.

[2]) *A. I. Herzen:* Opere filozofice alese, Ed. Cartea Rusă, 1950, p. 55.

admirați pentru că și-au consacrat viața științei, pentru că duc o viață de bibliotecă, plicticoasă, monotonă și istovitoare și pentru că reușesc să educe un tineret închistat, scientist, care nu va putea aduce decît o foarte mică contribuție la dezvoltarea științei și societății. Ne cutremurăm, scrie Herzen în articolul său „Diletantismul în știință", ascultînd lecțiile corifeilor formalismului din Berlin și din alte părți, adevărați talmudiști ai științei. Luînd numai litera cărții, numai cuvintele, ei au înăbușit în ele orice viață, pentru că ei nu simt necesitatea aplicării cunoștințelor în practică. În revista „Clopotul", Herzen arăta că între anii 1831—1848 în Prusia, Bavaria și Hessen se interzisese în școli pînă și citirea operelor marelui Schiller. În general, în Germania libertatea de predare, după cum scrie el, devenise „un mit".

Se știe că răsplata oricărei munci, deci și a aceleia în domeniul științei și culturii, se află chiar în muncă, în activitate, în rezultatele ce devin folositoare întregii societăți. Așa dar, nu știința de dragul științei, ci o știință de la care să cerem și să primim foloase practice. Criticînd pe această linie educația publică din Germania, care creștea un tineret nu numai inutil, dar chiar dăunător societății, Herzen arăta că educația din această țară este dominată și dirijată de „casta" savanților. „Savanții din Germania seamănă cu casta sacerdotală din Egipt; ei formează o lume aparte, în mîna căreia se află educația publică, cugetarea publică, arta lecuirii, cultura etc. [1]).

Herzen nu a văzut numai părțile negative din sistemul de educație și învățămînt din apusul Europei, ci, atunci cînd a găsit idei pozitive, le-a difuzat prin intermediul lucrărilor și ziarelor sale. De exemplu, vorbind despre organizarea școlară pe care a întîlnit-o într-unul din cantoanele Elveției, el a lăudat „simplitatea democratică" ce caracteriza atitudinea autorităților din acest canton față de școli și elevi; i-a plăcut, îndeosebi, caracterul popular al serbărilor școlare din Elveția, care contrastau în mod vădit cu serbările formale, cu caracter oficial, din școlile rusești pentru copiii claselor avute.

Herzen nu a criticat educația și instrucția din țările Europei apusene pentru că ura ceea ce era străin — așa cum făceau slavofilii —, ci și-a spus părerea în diferitele probleme pedagogice de pe pozițiile de revoluționar-democrat. Spre deosebire de occidentaliștii din Rusia țaristă — care se ploconeau servil în fața a tot ce venea din apusul Europei — el a analizat critic situația de acolo, luînd poziție împotriva a tot ceea ce era nefolositor societății, împotriva a tot ceea ce era învechit; a apreciat însă tot ceea ce a fost pozitiv și înaintat, popularizînd, prin ziarele sale, teoriile și practica pedagogică a profesorilor înaintați, prezentînd conținutul realist, înaintat al unor cursuri etc. El nu a confundat educația poporului cu educația ce se dădea în școlile și familiile burgheze. Vorbea cu dragoste despre adevărații savanți francezi, care ocupau un loc de frunte în acțiunea de popularizare a științei, care știau să predea tineretului studios cele mai înalte cuceriri ale științei și culturii din acel timp „într-o formă adecvată epocii, populară, accesibilă tuturor, pătrunsă de viață" [2]).

[1]) *A. I. Herzen*: Opere filozofice alese, Editura Cartea Rusă, 1950, p. 50.
[2]) Idem, p. 51.

Critic al educației și învățămîntului din Rusia țaristă

Maxim Gorki, în articolul „Drama boierimii ruse", scria că timp de 40 de ani Herzen și-a notat și a comentat feluritele fenomene ale vieții ruse; pînă la el nimeni n-a analizat atît de multilateral și cu atîta profunzime viața rusă. În paginile revistelor sale („Clopotul" și „Steaua Polară") se preocupă, printre altele, și de dezvăluirea racilelor sistemului de educație țarist, expunîndu-și cu acest prilej, de pe pozițiile democrat-revoluționare, punctul său de vedere în cele mai variate probleme pedagogice care frămîntau viața rusească la mijlocul secolului trecut. Vederile lui pedagogice sînt strîns legate de concepțiile lui politice și filozofice. Ele reprezintă o etapă strălucită în dezvoltarea gîndirii pedagogice și exprimă cele mai bune tendințe și idealuri ale celei mai înaintate pături ale societății din acel timp. Cu toate că nu a scris lucări pedagogice propriu-zise, ideile sale pedagogice sînt cuprinse mai ales în articole, în cele două scrisori către tineret, precum și în scrisorile familiale, în care discuta educația propriilor copii, dînd sugestii care au devenit indicații prețioase și pentru ceilalți părinți.

Analizînd pe larg — în diferitele sale lucrări — situația învățămîntului din Rusia din secolul al XVIII-lea pînă la mijlocul secolului al XIX-lea, învățămînt care era în mîinile monarhiei nobiliare, Herzen amintește reformele în domeniul învățămîntului inițiate de Petru I, reforme de care n-au beneficiat de fapt decît păturile avute ale societății, poporul rămînînd mai departe în întunericul ignoranței. Despre politica reacționară a țarului Nicolae I, Herzen spunea: „Petru I dezvolta învățămîntul, Nicolae I se luptă cu învățămîntul". Cu acest prilej el indică rolul mare — pe tărîm educativ — pe care l-au avut activitatea și lucrările lui Lomonosov, Radișcev și Novicov, subliniind, în același timp, influența pozitivă considerabilă a poporului rus asupra educării tinerii generații de revoluționari. Cei mai buni dintre nobili, scrie el, care au dobîndit o instrucție științifică și care stăpînesc ideile progresiste ale științei mondiale, împrumută de la popor idealurile lui sociale asupra nedreptății iobăgiei, asupra drepturilor țăranilor la pămînt. Guvernul țarist organizase în așa fel instituțiile de învățămînt, încît ele reușeau să crească un tineret cît mai îndepărtat de astfel de idealuri. Școlile din Petersburg și Moscova erau institute izolate, închise, în care copiii stăteau 10—12 ani, departe de părinți, de viața societății. Herzen luptă împotriva acestor școli, critică atmosfera romantică, cultul sentimentelor romantice care pătrunseseră mai ales în instituțiile de învățămînt „pentru domnișoare nobile" (așa cum era celebrul institut Smolnîi pe care îl va reorganiza mai tîrziu K. D. Ușinski), arătînd în același timp rolul pozitiv al Universității din Moscova, „Sevastopolul științei ruse". El citează, de asemenea, școlile ruse care s-au alăturat cercurilor revoluționare și care au avut un rol mare în educarea tineretului într-un spirit nou revoluționar. (Se referă îndeosebi la liceul din Țarscoe-Selo.) Universitatea din Moscova este singura care a rezistat represiunilor din timpul lui Nicolae I, cu toate măsurile represive luate împotriva oricărui semn de revoltă și de libertate a studenților. Herzen arată în paginile revistei „Clopotul" că numai pentru cîteva versuri în care se cînta libertatea, studenții erau deportați sau trimiși

în armată. Rolul școlilor în timpul regimului țarist era îndeosebi acela de a oprima sentimentul de dragoste pentru masele populare. Și, tocmai de aceea, Herzen, opunîndu-se țarismului, susținea că sarcina educației este de a transmite copiilor dragostea de patrie, de a le forma reprezentări juste despre lupta poporului rus, de a le insufla încredere în viitorul patriei lor, de a le trezi sentimentul de mîndrie pentru poporul rus. Herzen și-a educat copiii în conformitate cu aceste convingeri pedagogice. Educarea copiilor făcea parte integrantă din activitatea sa de slujire revoluționară a patriei.

Critica cea mai aspră o îndreaptă Herzen împotriva conținutului mistic al învățămîntului, împotriva metodelor scolastice, dogmatice, care predominau în școala țaristă. El a arătat influența negativă a profesorilor străini care predau în instituțiile de învățămînt rusești, cît și rolul nefast jucat de educatorii prusaci în educația dată copiilor provenind din familiile nobile ruse. Herzen cunoștea poziția pe care o ocupau copiii în sînul familiei celor avuți: copiii erau victime ale arbitrariului părinților, după cum țăranii erau victimele arbitrariului moșierilor. În lucrările literare: „Însemnările unui tînăr" și „Fapte și cugetări", criticînd lipsurile propriei sale educații, ne povestește despre influența pozitivă pe care au avut-o oamenii simpli, servitorii iobagi ai tatălui său, asupra lui. Referindu-se la educația îmbîcsită de misticism, mai ales a fetelor din familiile artistocrate, el spunea că prima carte pe care acestea o citeau și o reciteau era evanghelia. De aceea, el insistă asupra necesității educării copiilor în spiritul concepțiilor înaintate, realiste. Educația școlară continuă ceea ce a fost început acasă, generalizează iluzia optică pe care copiii au căpătat-o asupra lumii, o consolidează cu ajutorul cărților, legalizează teoreticește învățăturile tradiționale, deprinzînd copiii să memoreze fără a înțelege și să ia denumirile drept definiții. În amintirile sale despre viața universitară ironizează adesea educația primită de tineri în seminarii și în facultatea de teologie. „Educația nenorociților seminariști, toate concepțiile lor erau cu totul deosebite de ale noastre, vorbeam în limbi diferite; ei, crescuți sub asuprirea despotismului călugăresc, abrutizați de retorica și teologia lor, ne invidiau pentru că eram dezghețați; pe noi ne enerva smerenia lor creștinească".

Criticînd educația țaristă, Herzen respinge concepția mult răspîndită în pedagogia de atunci care susținea îndepărtarea copiilor de societate, în scopul salvării acestora de influența ei destructivă. În romanul cu conținut pedagogic „Cine-i de vină?", zugrăvește, prin eroul Beltov, prototipul copilului crescut departe de viața reală. În această carte, Herzen arăta falimentul oricărei educații abstracte, rupte de condițiile în care tînărul va trebui să acționeze mai tîrziu. El demască cu acest prilej falsa concepție despre educația „romantică", care proslăvea exaltarea, înclinarea spre visare, refugiul din societate în sînul naturii. Teoria aceasta își avea rădăcinile în teza educației naturale a copiilor, în teoria care recomanda îndepărtarea lor de influența societății moderne decăzute și de civilizația „artificială" a noii orînduiri. Herzen preconizează, dimpotrivă, educarea unui patriot, legat de viața Rusiei, a unui participant activ la frămîntările vieții social-politice. Criticînd educația ce se făcea în Rusia țaristă, el dă indicații prețioase asupra sistemului nou de educație realizată în spirit democrat-revoluționar, asupra adevăratului rol

al școlii, al profesorului, al metodelor de predare. El acorda, ca și iluminiștii francezi, o prea mare putere educației, susținînd, în unele lucrări, că ea este „principala cale de introducere a noii ordini". (Aceasta este o reflectare a idealismului său în ceea ce privește concepția asupra societății). El susținea că toți copiii pot fi educați, dar trebuie luate în considerare diferențele individuale dintre ei. În ceea ce privește idealul educației, afirmă că nu se poate fixa un ideal veșnic, același pentru toate timpurile și popoarele, același pentru toată omenirea. În acest fel respingea sistemele pedagogice metafizice care propuneau scopuri veșnice educației. Fiind un dialectician, nici n-ar fi putut admite rigiditatea concepțiilor pedagogice idealiste, răspîndite atît de mult în Rusia țaristă. Potrivit ideilor sale democrat-revoluționare, propunea ca scop al educației formarea unei personalități libere, creatoare, care să se manifeste activ în cadrul istoriei omenirii.

Pentru a ajunge scopul propus în educație, Herzen preconiza un bogat conținut științific al învățămîntului, acordînd cel mai însemnat rol studierii științelor naturii. Educația trebuie să înceapă prin studiul științelor naturii, care au la început menirea de a curăți mintea tînără de superstiții. Aceasta este una din căile de luptă împotriva misticismului și obscurantismului religios. „Omul de azi nu se poate lipsi de științele naturii; fără această hrană sănătoasă, fără această educație severă a gîndirii alimentate cu fapte, fără această apropiere de viața ce ne înconjoară și fără dragostea față de independența gîndirii, ne rămîne undeva în suflet un fel de chilie călugărească, din care un grăunte mistic se poate revărsa, oricînd, ca o apă întunecată, peste rațiune..."[1]).

Herzen a criticat metodele dogmatice, scolastice ale educației țariste. Instrucția în școlile de stat se baza pe învățarea mecanică — se făcea educația memoriei mai mult decît a rațiunii — pe educația prin cuvînt și nu prin noțiuni, prin silabe și nu prin gîndire. Preocupat fiind de problema utilizării celor mai bune metode de învățămînt, el preconiza unele mult mai înaintate. Este nevoie, spunea el, să se dezvolte judecata elevilor și de aceea metodele de predare trebuie să dea sprijin în această direcție. Învățătura nu este o asimilare pasivă a celor descoperite de alții, ci muncă intelectuală, activă și independentă. În școlile țariste, ideile, judecățile erau vaccinate „ca vărsatul", copiii primind adevărurile de-a gata. „Învățătura este o muncă proprie copilului, cerînd încordarea atenției, memoriei și a rațiunii", arăta el. De aceea, educatorul are datoria de a trezi în copil, chiar de la primele lecții, interesul pentru disciplina respectivă, pentru munca intelectuală în genere. Criticînd metoda multor profesori de atunci, care dădeau de învățat lecții „de aici și pînă aici", arăta că are o mare însemnătate instrucția educativă sau convorbirile dintre profesori și elevi, convorbiri ce lămuresc problemele lecției și însuflețesc elevii. Metoda conversației contribuie la dezvoltarea gîndirii active și independente a elevului. O altă metodă de predare care trezește un viu interes elevului este povestirea redată însă într-o limbă frumoasă, într-o expunere clară, pe înțelesul tuturor.

În predarea diferitelor științe este necesară expunerea sistematică a lucrurilor și faptelor simple, trecîndu-se apoi la legi și definiții. El preconiza,

[1]) *M. F. Șabaeva*: Op. cit., p. 77.

așadar, o metodă inductivă care poate dezvolta judecata sănătoasă a elevilor. Știința de atunci era expusă adesea greoi și confuz. Herzen pleda pentru ideea că limbajul acesta pretențios este dăunător atît științei cît și societății. Aceasta era și cauza pătrunderii unui volum restrîns de cunoștințe științifice în societate. Ele trebuie făcute accesibile, trebuie să li se dea o formă vie, după cum vie este și natura. Referitor la aceasta, A. I. Herzen arăta că „diletanții" ruși ne uimesc prin superficialitatea și nepriceperea lor, deoarece ei „s-au preumblat întotdeauna fără treabă prin pridvorul ce străjuește templul științei, fiindcă nu-și au un cămin al lor" [1]). Ei denigrează știința, acuzîndu-o că este dificilă, obscură, pentru că ei o prezintă și o predau în acest fel. Așa cum o expuneau unii profesori, adevărați „budiști" și „formaliști" ruși, știința era o adevărată alchimie, adresîndu-se doar celor care posedă cheia limbajului ei ermetic. Dar „știința de azi poate fi înțeleasă de oricine este înzestrat cu un suflet viu, de orice om capabil de abnegație și care se apropie de ea cu simplitate" [2]). Herzen indica metoda exemplelor simple, concrete, pentru explicarea legilor naturii și ale legilor fizicii. El spunea, de exemplu, că este necesar să se studieze întîi formarea mucegaiului și apoi a globului pămîntesc, căci „lumile se nasc fără întrerupere, așa ca și mucegaiul și infuzoriile". Se observă, de aici, cum Herzen aplica legile dialecticii și concepția lui materialistă la studiul diferitelor științe. În „Încercare de convorbire cu tinerii", scrie că prin experiențe chimice ușoare și prin expunerea noțiunilor celor mai elementare ale mecanicii și fizicii există posibilitatea de a explica fenomenele lumii materiale „fără nici un fel de scamatorii, fără vrăjitori ascunși, fără minciuni". Sistemul lui ne apare ca o reacțiune împotriva sistemului de învățămînt feudal, retorico-teologic, obișnuit încă în acel timp.

Herzen a fost un adept convins al instrucției femeilor. El vorbește, în multe opere ale sale, despre necesitatea de a da femeilor o cultură egală cu aceea a bărbaților. Concepțiile tradiționale rusești, „patriarhale", asupra educației femeii sînt analizate critic în „Scrisorile către un vechi prieten" (*scrise în anii 1864—1866 și adresate anarhistului rus Bakunin*). Criticînd poziția luată de un gazetar de la ziarul reacționar „Însemnări patriotice", care socotea că este nepotrivit ca femeia să învețe anumite științe (de ex. embriologia), el arăta că nu embriologia este nepotrivită pentru ea, ci numai civilizația bolnăvicioasă care denaturează toate sentimentele naturale și relațiile sănătoase dintre femei și bărbați. În paginile „Clopotului" el înfiera pe ministrul învățămîntului din Rusia, Puteatin, care respinsese cererea unei fete de a fi admisă la facultatea de medicină din Harkov. Analizînd conferințele publice ale profesorului Granovski despre istoria evului mediu, la Universitatea din Moscova, Herzen spunea că l-a bucurat știrea că au participat la aceste conferințe și multe femei. „Slavă domnului, nu mai e vremea cînd i se acorda femeii o atenție jignitoare, cînd un subiect științific îi era prezentat într-un mod într-adins denaturat, socotindu-se că numai inteligența bărbatului este în stare să aprofundeze lucrurile" [3]).

[1]) *A. I. Herzen:* Opere filozofice alese, Ed. Cartea Rusă, 1950, p. 18.
[2]) Idem, p. 18.
[3]) Idem, p. 268.

Din critica pe care o face educației și învățămîntului din țara sa și din țările Europei occidentale se desprind valoroasele lui idei pedagogice care sînt atît de strîns legate de concepția sa politică și filozofică. Aforisme, gînduri pedagogice, sînt răspîndite cu dărnicie în corespondența familială, în scrisorile către prieteni sau către adversari, în diferite însemnări, în pamfletele politice, în interesantele și frumoasele articole din „Clopotul" — principala tribună de unde a dus lupta împotriva politicii țariste în domeniul învățămîntului public. În lucrările sale literare, care dovedesc un deosebit talent, Herzen a arătat atît lipsurile propriei sale educații, primite în mediul nobiliar, cît și lipsurile în educația și instrucția tinerilor proveniți și din celelalte categorii sociale din acea epocă. Nu a dat numai indicații teoretice în direcția formării unui adevărat patriot și democrat-revoluționar, dar însăși viața sa a fost un exemplu de patriotism, de luptă împotriva regimului iobăgist al Rusiei țariste. El a preconizat educarea unui om legat de viață, care să participe permanent la frămîntările sociale din țara sa, a unui patriot convins. În acest sens și-a educat și copiii.

Fiului său, A. A. Herzen, mai tîrziu profesor la Universitatea din Lausanne, îi scria următoarele: „Religia viitoarei prefaceri sociale este singura religie pe care ți-o las moștenire. Pentru că nu există rai, nici altă răsplată decît propria-ți conștiință... Du-te atunci cînd va veni vremea să o propovăduiești la noi, acasă. Acolo, cîndva cuvîntul meu era apreciat și poate că lumea își va mai aduce aminte de mine".

Într-adevăr, acum, nu numai poporul sovietic își amintește de el, ci toată lumea progresistă, care îl sărbătorește și îl cinstește pentru activitatea sa de democrat revoluționar, de scriitor și pedagog, cu ocazia împlinirii a 150 de ani de la nașterea lui.

BIBLIOGRAFIE

MARX - ENGELS : *Opere*, vol. II, pag. 304—306.
* * * „*Lenin despre literatură*", Ed. P.M.R., 1949.
A. I. HERZEN : *Opere filozofice alese*, Ed. Cartea rusă, 1950.
A. I. HERZEN : *Opere filozofice alese*, vol. II, Ed. Cartea rusă, 1954.
A. I. HERZEN : *Despre munca literară, București*, Ed. Cartea rusă, 1958.
A. I. HERZEN : *Amintiri și cugetări*, vol. I, Ed. Cartea rusă, 1958.
A. I. HERZEN : *Cine-i de vină?* Ed. Cartea rusă, 1958.
A. I. HERZEN : *Povestiri*, Ed. Cartea rusă, 1954.
A. I. HERZEN : *Textes philosophique choisis*, Moscova, 1950.
M. F. ȘABAEVA : *Herzen despre educație*, E.S.D.P., 1951.
E. S. VILENSKAIA: *N. G. Cernîșevski și A. I. Herzen despre rolul maselor în lupta de eliberare*. (Probleme de filozofie nr. 8, 1960).
— *Dicționar pedagogic*, vol. I, Izd. A.P.N., R.S.F.S.R., Moskova, 1960, p. 252—253.
— „*Marea enciclopedie sovietică*", vol. 11, Ed. a II-a, Edit. științifică de stat, Moscova, 1952.
— *Din istoria filozofiei ruse*, E.S.P.L.S., 1953, p. 131—170.
— *Istoria filozofiei*, vol. II, Ed. științifică, Buc., 1959, p. 236, 251.
— Pravda nr. 6 din aprilie 1962, p. 3 și din 7 aprilie 1962, p. 1, 3.
— Literaturnaia gazeta din 5 aprilie 1962.
OVIDIU BADINA : *Herzen și Romînia*, Contemporanul din 20 aprilie 1962.

А. И. ГЕРЦЕН — КРИТИК ВОСПИТАНИЯ СВОЕГО ВРЕМЕНИ

(Резюме)

Известный деятель демократ-революционер Герцен был передовым мыслителем и известным писателем. Во многих из своих произведений он резко критиковал культуру, воспитание и систему образования в западной Европе. Он также резко критиковал воспитание и образование в царской России.

В этом же направлении он выступал против условности, мистицизма и, в особенности, против системы воспитания, прививаемого в России буржуазными воспитателями.

Он опровергал идеи, проповедывающие изъятие детей из сферы влияния общества, с целью якобы их ограждения от его вредного влияния.

Он провозглашал воспитание человека-патриота, связанного с жизнью России и с её волнениями.

Педагогические идеи Герцена полны содержания и, в большей их части, актуальны.

Он является самым передовым среди великих педагогов мира.

Советские народы и всё передовое человечество отмечает 150-ти летнюю годовщину его рождения.

A. I. HERZEN, CRITIQUE DE L'ÉDUCATION DE SON TEMPS

(Résumé)

Herzen, militant démocrate révolutionnaire notoire, a été un penseur avancé et un écrivain important. Beaucoup de ses oeuvres renferment une critique sévère adressée à la culture et à la civilisation, à l'éducation et au système d'enseignement de l'Europe occidentale. Il a critiqué sévèrement aussi l'éducation et l'enseignement de la Russie tsariste. Il a attaqué pareillement le conventionalisme, le mysticisme et surtout le fait qu'en Russie l'éducation était faite par des éducateurs étrangers qui étaient les promoteurs de différents systèmes bourgeois d'éducation. Il a rejeté les idées qui préchaient l'écart des enfants de la société, dans le but de leur soi disant salut de l'influence destructive. Il a conçu l'éducation d'un patriote, en tant qu'homme attaché à la vie de la Russie, aux agitations et aux troubles de ce pays.

Les idées pédagogiques de A. I. Herzen ont de la teneur et pour le plupart elles sont d'une grande actualité. Il occupe une place importante parmi les plus grands pédagogues de l'humanité.

Les peuples soviétiques et l'humanité toute entière le fêtent à l'occasion du 150-ème anniversaire de sa naissance.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

REZULTATE OBŢINUTE DE ŞCOLILE DIN REGIUNEA BUCUREŞTI ÎN INSTRUIREA PRACTICĂ A ELEVILOR ÎN GOSPODĂRIILE AGRICOLE COLECTIVE

Şcolile săteşti sînt chemate să dea elevilor cunoştinţe temeinice, care să-i ajute în viaţă, în activitatea practică, astfel încît să devină gospodari pricepuţi ai avutului obştesc, militanţi activi pentru înflorirea gospodăriilor agricole colective, oameni capabili să aplice cu pricepere în producţie metodele agrotehnicii înaintate.

Tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej arăta că este necesar „să formăm în rîndurile tineretului o opinie de masă pentru a se pregăti în vederea intrării în şcoli superioare muncind în producţie, deoarece drumul cel mai sigur spre învăţămîntul superior, spre o calificare profesională înaltă, duce prin şcoala muncii în fabrică, în uzină, în mină, în gospodăria agricolă de stat, în gospodăria agricolă colectivă".[1])

În lumina sarcinilor trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. care a subliniat ca o preocupare deosebit de importantă, în domeniul învăţămîntului, dezvoltarea legăturii dintre învăţămînt şi munca productivă, şi în regiunea Bucureşti s-a organizat practica elevilor din unele şcoli medii de cultură generală atît în industrie cît şi în agricultură, iar un număr de peste 150 de şcoli de 8 ani, începînd din anul 1960—1961, au primit pentru instruirea elevilor terenuri agricole de muncă în gospodăriile agricole colective, ca urmare a iniţiativei secţiei de învăţămînt şi cultură a Sfatului popular al regiunii Bucureşti. S-a ţinut seama că Regiunea Bucureşti este una dintre importantele regiuni colectivizate ale ţării, din punct de vedere al suprafeţei de teren arabil şi al rezultatelor bune realizate în consolidarea economico-organizatorică a gospodăriilor agricole colective, în obţinerea unei producţii vegetale şi animale sporite.

Analiza rezultatelor instructiv-educative şi economice obţinute în muncă de şcolile de 8 ani săteşti din regiunea Bucureşti care au efectuat instruirea elevilor în gospodăriile milionare şi multimilionare, în care muncesc cu pricepere şi avînt colectivişti cu o bogată experienţă, a scos în evidenţă — în cadrul unei consfătuiri pe regiune ţinută în luna februarie a.c. la care au participat profesori de ştiinţe naturale şi de cunoştinţe agricole, directori ai şcolilor de 8 ani, preşedinţi ai gospodăriilor agricole colective, şefi ai secţiilor de învăţămînt, activişti de partid şi U.T.M. — rezultatele pozitive, lipsurile şi sarcinile de viitor. Din referatele prezentate de Secţia de învăţămînt şi cultură a Sfatului popular al regiunii Bucureşti şi de unele şcoli fruntaşe, din cuvîntul multor lucrători din învăţămînt şi preşedinţi de gospodării agricole colective, s-au desprins aspectele muncii de instruire

---

[1]) *Gheorghe Gheorghiu-Dej*: Articole şi cuvîntări — Cuvîntarea rostită la a II-a Consfătuire pe ţară a Uniunii Asociaţiilor Studenţeşti din R.P.R., Ed. politică, Buc., p. 604.

și de educare a elevilor în gospodăriile agricole colective. S-a arătat că dacă lucrările practice pe terenurile agricole școlare oferă elevilor prilejul să efectueze unele observații, experiențe, precum și deprinderea de a cultiva plantele agricole pe parcele în culori mici, terenurile agricole din gospodăriile agricole colective dau elevilor posibilitatea de a cultiva plantele în culturi mari, cu mașini și unelte mecanizate, pe baza regulilor agrotehnicii înaintate.

Instruirea elevilor din școlile sătești de 8 ani în cadrul gospodăriilor agricole colective reprezintă, deci, o formă superioară de legare a școlii cu producția, deoarece oferă elevilor posibilitatea executării unei munci practice utile, productive, contribuie la îmbinarea armonioasă a cunoștințelor de cultură generală și la însușirea principiilor de bază ale agriculturii socialiste, la formarea trăsăturilor morale ale viitorilor lucrători din agricultură.

Lucrînd alături de colectiviști, elevii au posibilitatea să aplice cunoștințele teoretice în practică, în condiții naturale, reale, să participe și ei, după puterile lor, la realizarea sarcinilor de plan, pentru obținerea unei recolte sporite la ha. Pregătirea elevilor pentru muncă a presupus nu numai înarmarea acestora cu cunoștințe și deprinderi practice de muncă, ci și pregătirea lor psihologică, educarea respectului față de munca fizică, a interesului pentru viitoarea profesiune, formarea muncitorului zilelor noastre cu un larg orizont cultural.

Cadrele didactice au arătat în cuvîntul lor că munca pe terenul din gospodăriile agricole colective contribuie în mod efectiv la dezvoltarea la elevi a unor calități morale ca: simțul de răspundere față de muncă, conștiinciozitatea, spiritul de ajutor tovărășesc, dragostea și respectul față de lucrătorii din agricultură, disciplina etc., constituind astfel un puternic mijloc de educare comunistă.

Traducerea în viață a principiului marxist-leninist al îmbinării învățămîntului cu munca productivă a pus în fața pedagogilor din regiunea București și o serie de probleme cu caracter organizatoric.

Din prezentarea activității s-a văzut că înainte de a se trece la organizarea și efectuarea muncii elevilor în gospodăriile agricole colective a fost necesar ca între conducerile școlilor și consiliile de conducere din gospodăriile agricole colective să se încheie o convenție din care să reiasă sarcinile concrete ce le revin: repartiția terenului agricol către școală (care este necesar să fie făcută cu aprobarea consiliului de conducere al gospodăriilor agricole); repartizarea suprafeței în raport cu numărul și vîrsta elevilor (între 1—3 ha); stabilirea planului de cultură, a lucrărilor necesare; asigurarea unei bune pregătiri a cadrelor didactice, de specialitate (profesori, ingineri) care răspund de instruirea elevilor; precizarea mașinilor, uneltelor și materialelor necesare instruirii; modul de colaborare dintre muncitori, tehnicieni și ingineri cu profesorii care răspund de instruirea elevilor. S-a stabilit, de asemenea, că școala trebuie să efectueze instruirea practică a elevilor fără a stînjeni sarcinile de producție ale gospodăriei agricole colective, că elevii trebuie să participe la realizarea planului de producție, menținînd o disciplină desăvîrșită la locul de muncă, că întocmirea planului de cultură trebuie făcută cu aprobarea consiliului de conducere al gospodăriei agricole colective, că școala — din punct de vedere economic — trebuie să lupte pentru obținerea unei recolte la nivelul gospodăriei agricole colective, că școala trebuie să predea produsele obținute gospodăriei agricole colective, iar consiliul de conducere al acesteia să facă o apreciere a muncii elevilor după calitatea și cantitatea produselor obținute.

Participanții la consfătuire au arătat că, în crearea condițiilor materiale și tehnice pentru instruirea și educarea elevilor, gospodăriile agricole colective au constituit un sprijin substanțial pentru școli, întrucît toți elevii au putut participa efectiv la lucrările agricole prevăzute.

Astfel, s-a arătat că elevii claselor V—VIII, în afară de efectuarea lucrărilor agricole pe terenul agricol școlar, au participat și la activitatea organizată în cadrul culturilor mari din gospodăriile agricole colective (copilitul, recoltatul cerealelor, lucrări în livada cu pomi: curățatul de omizi, strîngerea zăpezii la rădăcina pomilor etc.).

Elevii din primele clase se familiarizează cu lucrările agricole elementare și sînt introduși, treptat, în cunoașterea lucrărilor agricole mai avansate, în clasele V—VIII. Astfel, în clasele V—VIII lucrările elevilor în agricultură se extind și devin mai complexe. În cadrul gospodăriilor colective, elevii au efectuat experiențe, au cultivat legume și cereale, au lucrat în pepiniere și livezi, au îngrijit pomii și arbuștii fructiferi etc.

La Consfătuire s-a precizat că instruirea practică a elevilor în domeniul agriculturii face ca elevii să-și formeze în mod temeinic deprinderea de a munci și de a experimenta, să cunoască noile metode de obținere a recoltelor bogate din raionul și regiunea respectivă și să le aplice în practică. Instruirea practică a ajutat, de asemenea, la antrenarea elevilor în întocmirea planurilor de muncă, în popularizarea rezultatelor pozitive obținute în muncă de către colectiviștii fruntași.

Multe școli din regiunea București s-au evidențiat în muncă, obținînd pe terenurile destinate de către gospodăriile agricole colective o recoltă sporită la ha (porumb, grîu, sfeclă de zahăr, mazăre, fasole etc.).

Rezultatele pozitive — evidențiate în cadrul Consfătuirii — obținute de școlile Budești (Oltenița), Jegălia (Fetești), Alexeni (Urziceni), Produlești (Titu), Căzănești (Slobozia), Sudiți și Tudor Vladimirescu (Fetești) și de alte școli din regiunea București, oglindesc buna organizare a muncii elevilor din aceste școli, executarea unor lucrări de calitate și la timp, o muncă atentă de îndrumare și control din partea profesorilor de specialitate, a inginerilor și tehnicienilor, o strînsă legătură cu cadrele tehnice și cu lucrătorii fruntași din gospodăriile agricole colective etc.

În cadrul consfătuirii s-a subliniat modul de organizarea și de efectuare a muncii elevilor de la Școala fruntașă de 8 ani Budești-Oltenița pe terenul agricol repartizat de gospodăria agricolă colectivă „I. V. Miciurin". Astfel, s-a arătat că între școală și gospodăria agricolă colectivă s-a încheiat o convenție, care a cuprins obligațiile ce revin G.A.C.-ului (aratul terenului, însămînțatul și unele lucrări executate mecanic, transportul produselor, îndrumările agrotehnice necesare etc.), precum și obligațiile școlii în decursul anului școlar (aplicarea îngrășămintelor la timp, întreținerea științifică a culturilor, combaterea dăunătorilor vegetali și animali, recoltatul etc.).

În planul general de muncă al școlii s-a avut grijă să se planifice odihna elevilor, a cadrelor didactice, a instructorilor de pionieri, în perioada vacanței de vară, în așa fel încît să cuprindă participarea elevilor și profesorilor în taberele de curte (locale, raionale, regionale, centrale), iar în cadrul activităților întreprinse (vizite, excursii, muncă social-utilă) elevii să fie atrași și la munca de îngrijire a plantelor, încît nici o lucrare să nu rămînă descoperită. S-a mai stabilit ca elevii, împărțiți în grupe și echipe, să poată lua parte prin rotație la principalele lucrări agricole din perioada de vară (copilitul, plivitul, aplicarea îngrășămintelor suplimentare, combaterea dăunătorilor vegetali și animali, recoltatul etc.).

Pe baza planului general de muncă al școlii s-a întocmit un plan calendaristic al lucrărilor, care a cuprins: data, specificarea lucrării, locul unde se va executa, mașinile, uneltele și materialele necesare, responsabilul grupei, conducătorul lucrării și observațiile necesare (recolta planificată, posibilitățile de realizare etc.).

Deci, atît elevii, cît și cadrele didactice, au fost puși în fața realizării unui plan de producție.

Înainte de a trece la efectuarea muncii, colectivul de conducere al școlii a arătat întregului colectiv pedagogic sarcinile privind organizarea muncii elevilor, sarcinile instruirii și educării acestora pentru a putea contribui la realizarea și depășirea planului de producție etc. De asemenea, li s-a arătat importanța atribuirii terenului agricol de către gospodăria agricolă colectivă pentru instruirea elevilor și sarcinile ce le revin în cursul anului, disciplina de care trebuie să dea dovadă elevii în muncă, prespectiva ca munca lor să fie apreciată după calitate și cantitate etc.

Elevii au fost organizați în vederea muncii pe care aveau s-o desfășoare. Aceasta a asigurat trecerea elevilor, prin rotație, prin toate fazele succesive și componente ale unei lucrări, a înlesnit îndrumarea și supravegherea lor. Grupele au fost împărțite pe echipe formate din 4—5 elevi, pentru ca toți elevii să poată lua parte în mod efectiv la lucrarea respectivă.

Fiecare clasă a primit o anumită suprafață de cultură, în funcție de programa școlară, de vîrstă, de forțele de muncă.

Astfel, elevii au efectuat în timpul anului observații, experiențe, au ajutat la unele lucrări de bază ale solului (aratul, însămînțatul, îngrășatul), au confecționat parazăpezi pentru reținerea apei în sol, au stabilit densitatea optimă a plantelor la ha, au efectuat polenizări artificiale suplimentare la porumb și o serie de lucrări de întreținere ca : plivitul, prășitul, copilitul, recoltatul etc.

Aplicînd în mod rațional regulile agrotehnicii, elevii au constatat că la baza muncii fizice se află legi obiective, științifice.

Munca elevilor în C.A.C. devine un mijloc de educare comunistă numai dacă este organizată potrivit cerințelor pedagogice.

Școala de 8 ani din comuna Budești a organizat munca elevilor pe terenul agricol din gospodăria agricolă colectivă respectînd o anumită cerință de ordin pedagogic — accesibilitatea lucrărilor, printr-o judicioasă repartizare a lor în raport cu particularitățile de vîrstă a elevilor, cu nivelul lor de cunoștințe etc. De pildă, elevii clasei a VII-a, au efectuat lucrări ma complexe ca : polenizări artificiale răritul și buchetatul sfeclei de zahăr, încărcatul, transportul, depozitatul etc. Timpul necesar pentru efectuarea lucrărilor în gospodăria agricolă colectivă a fost încadrat în orele destinate pentru lucrările practice și al celor rezervate pentru activități obștești. În felul acesta, activitățile practice nu au dus la supraîncărcare, ci, din contră, au contribuit și la realizarea unei odihne active a elevilor.

Claritatea scopului pentru care muncesc, perspectiva rezultatelor concrete ale muncii, aprecierea muncii de către cadrele didactice, au făcut ca elevii să muncească cu dragoste, *entuziasm și interes. Munca depusă de elevii multor școli fruntașe a fost apreciată pozitiv*, iar consiliile de conducere ale gospodăriilor agricole colective au stimulat școlile pentru obținerea unor rezultate bune. Cu fondurile ce s-au realizat școlile au întreprins vizite și excursii cu elevii, au completat materialul sportiv al școlii etc.

Munca elevilor nu este importantă numai prin producția utilă pe care o dă societății, ci, în primul rînd, ea constituie un factor educativ.

În aprecierea muncii productive a elevilor, nu este suficient să ne limităm numai la datele privind numărul hectarelor lucrate și la cantitatea de recoltă obținută. Munca productivă a elevilor în gospodăriile agricole colective constituie, în primul rînd, un factor educativ și, de aceea, ea trebuie să corespundă scopurilor instructiv-educative ale școlii.

Reușita lucrărilor practice depinde de organizarea și îndrumarea elevilor pe parcurs, de găsirea formelor și metodelor de muncă instructiv-educative corespunzătoare. Executarea lucrărilor practice agricole necesită o temeinică pregătire teoretică, care să facă din muncă o activitate conștientă, pentru ca elevii să înțeleagă baza științifică a muncii.

La consfătuire s-a arătat că multe școli fruntașe din regiune au acumulat o experiență bogată în ceea ce privește realizarea legăturii dintre studierea bazelor științelor și munca productivă. Mulți profesori acordă o mare atenție aplicării în practică a cunoștințelor teoretice, folosesc larg vizitele și excursiile în întreprinderi, familiarizează pe elevi cu activitatea de producție a gospodăriilor agricole colective și de stat, îi antrenează să participe activ la rezolvarea unor probleme, folosind date furnizate de munca practică a elevilor. Pe baza celor învățate, elevii fac unele calcule în legătură cu prețul de cost al produselor obținute, cu munca necesară pentru obținerea unui kg de produse, cu producția obținută la ha etc.

Profesorii au fost îndrumați, în cadrul consfătuirii, să acorde o atenție sporită îmbunătățirii conținutului lecțiilor în vederea legării lor cît mai strînse de practică, de viață, de problemele actuale ale satului colectivizat. De pildă, cadrele didactice de la Școala medie din comuna Bolintinul din Vale, de la Școala de 8 ani din Potlogi (Titu), au folosit metode bune în legarea cunoștințelor de geografie, matematică, științe naturale cu practica. Profesorii de matematică de la aceste școli rezolvă cu elevii diferite exerciții și probleme privitoare la calculul producției la hectar, al producției de lapte pe cap de vacă furajată, fac măsurători pe terenul agricol etc. Lecțiile astfel predate devin un mijloc de aprofundare, de sistematizare și de îmbogățire a cunoștințelor agricole, de botanică, de matematică etc.

Legătura cunoștințelor teoretice cu practica în producție a sporit interesul elevilor față de lucrările aricole, i-a făcut mai activi. Rezultate educative îmbucurătoare au obținut multe școli prin antrenarea elevilor la munca social-utilă în cadrul orelor care prevăd activități cu caracter practic. De pildă, elevii de la școala din Budești au ajutat la încărcatul și descărcatul cerealelor la gospodăria agricolă colectivă, au efectuat lucrări de întreținere a viței de vie port-altoi pe o suprafață de 10 ha ș. a. Aceasta a constituit un bun prilej pentru pionieri de a îndeplini și normele prevăzute de regulament cu privire la acordarea distincțiilor pionierești.

La obținerea rezultatelor bune, după cum s-a precizat la consfătuire, au contribuit și alte acțiuni inițiate de cadrele didactice ca: întrecerile pe echipe și brigăzi, graficul lucrărilor, etichetarea științifică a terenului, gazeta de perete a terenului agricol școlar, care în timpul campaniei de pregătire a însămînțărilor și în perioada lucrărilor urgente, a publicat zilnic sfaturi pentru elevi în legătură cu buna efectuare a lucrărilor, oglindind și unele aspecte pozitive și negative din munca lor. Eficiente s-au dovedit și convorbirile cu colectiviștii la locul de producție despre realizările obținute de către gospodăriile agricole colective, despre planurile de viitor și perspectivele de dezvoltare ale gospodăriei agricole colective etc. Elevii s-au angajat să obțină recolte bogate la ha, care să depășească recolta planificată.

Munca elevilor alături de cea a colectiviștilor a făcut să crească interesul colectiviștilor pentru școală. Consiliile de conducere din gospodăriile agricole colective dau tot mai multă atenție școlilor (participă la ședințele comune de analiză a muncii productive, vin cu propuneri și sugestii folositoare, sprijină școala cu unele materiale de construcții etc.).

Munca elevilor alături de a colectiviștilor i-a apropiat mai mult pe elevi de munca agricolă, i-a făcut s-o îndrăgească. De exemplu, cu prilejul împărțirii veniturilor în gospodăria agricolă colectivă din Florești (raionul Titu), pionierii au organizat o serbare și au împărțit flori colectiviștilor fruntași.

Întreaga activitate instructiv-educativă a dus la orientarea elevilor spre alegerea viitoarei profesiuni. Mulți absolvenți ai claselor a VII-a din anul școlar 1960—1961 au intrat în școlile profesionale de mecanizare a agriculturii, iar unii lucrează în gospodăriile agricole colective, dînd bune rezultate în realizarea planului de producție.

Deși majoritatea școlilor au obținut pe terenurile agricole din gospodăriile agricole colective rezultate bune și foarte bune, în munca unora s-au constatat și deficiențe de care cadrele didactice trebuie să țină seama.

Din analiza făcută în cadrul consfătuirii a reieșit că, școlile sătești de 8 ani care au înțeles bine scopul efectuării lucrărilor agricole în gospodăriile agricole colective, necesitatea îmbinării învățămîntului cu munca productivă, care au privit cu multă seriozitate și simț de răspundere aceste probleme, sprijinite și îndrumate permanent de secțiile de învățămînt și cultură, au dat rezultate pozitive în muncă, contribuind astfel la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în școală.

Avînd în vedere numărul mare de elevi din școlile sătești de 8 ani, posibilitățile variate și crescînde ale îmbinării învățămîntului cu munca productivă, multe școli s-au angajat, în cadrul consfătuirii, să contribuie și la obținerea unor produse social-utile sporite ca: miere, ceară, gogoși de mătase, carne, ouă, printr-o preocupare permanentă a școlilor de a se ocupa de apicultură, sericicultură, de creșterea unor animale mici (iepuri, pui, albine, viermi de mătase etc.).

S-a arătat că este bine ca profesorii de științe naturale și cei care vor preda agricultura alături de inginerii agronomi, tehnicieni și colectiviști, să activeze și mai mult munca în cercurile agro-zootehnice din gospodăriile agricole colective în care se dezbat probleme de interes comun ca: „Folosirea diferitelor îngrășăminte chimice în vederea obținerii unei recolte sporite la ha", „Producerea culturilor forțate de roșii, castraveți și vinete", „Verificarea puterii de germinație a semințelor", „Cum putem obține 5000 kg de porumb boabe la ha în cultură neirigată" etc.

De asemenea, o atenție mai mare va trebui acordată vizionării unor diafilme și filme documentare cu caracter agricol de către elevi, cadre didactice și colectiviști, acțiunilor comune de muncă social utilă, sărbătoririi recoltelor bogate, serilor literare etc.

Consfătuirea din regiunea București privind primele rezultate instructiv-educative obținute prin instruirea elevilor în gospodăriile agricole colective a demonstrat încă o dată că principiul marxist-leninist al legării școlii cu viața, al îmbinării învățămîntului cu munca productivă stă astăzi la baza organizării sistemului nostru de învățămînt și constituie o preocupare permanentă a pedagogilor din țara noastră.

TRAIAN BECIU

CONFERINȚA PE ȚARĂ A UNIUNII DE CULTURĂ FIZICĂ ȘI SPORT DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Între 24 februarie și 5 martie 1962 au avut loc la București lucrările Conferinței pe țară a Uniunii de Cultură Fizică și Sport din Republica Populară Romînă.

Salutul C.C. al P.M.R., al Consiliului de Stat și al Consiliului de Miniștri, adresat Conferinței de tovarășul Nicolae Ceaușescu, a avut o deosebită importanță pentru desfășurarea lucrărilor conferinței și prezintă o mare însemnătate pentru orientarea activității U.C.F.S.

În cuvîntul de salut sînt cuprinse aprecierile și indicațiile Partidului și Guvernului privind activitatea și mișcarea de cultură fizică și sport, căreia în țara noastră i s-a creat baza materială necesară pentru a deveni o largă mișcare de masă, subliniindu-se că U.C.F.S. — „trebuie să pună în centrul activității sale dezvoltarea tot mai largă a educației fizice și sportului de masc, să desfășoare o muncă perseverentă pentru a cuprinde în asociațiile sportive un număr din ce în ce mai mare de oameni ai muncii de la orașe și sate, să asigure ca întreaga masă a tineretului să practice în timpul liber exercițiile fizice și sportul în mod organizat și sistematic, începînd încă din anii premergători școlii, potrivit cu vîrsta și dorințele fiecăruia. Ea trebuie să acorde o atenție deosebită dezvoltării gimnasticii, atletismului, turismului, natației, să organizeze în continuare cît mai largi competiții de mase, să introducă și să extindă în toate întreprinderile gimnastica de producție, care s-a dovedit a fi un mijloc eficient pentru reconfortarea și întărirea sănătății oamenilor muncii".

În dezvoltarea activității sportive un rol de mare însemnătate revine cadrelor, antrenorilor, profesorilor și instructorilor, care au sarcina de a se ocupa nemijlocit de educarea și instruirea sportivilor și care trebuie să constituie ei înșiși, prin munca și comportarea lor, exemple demne de urmat. Alături de numeroasele cadre, profesori de educație fizică, antrenori și specialiști în activitatea de cultură fizică, trebuie să fie formați mii de instructori voluntari, care vor munci în timpul lor liber pentru organizarea și instruirea sportivă a maselor.

În încheierea salutului adresat de Comitetul Central al Partidului, de Consiliul de Stat și de Consiliul de Miniștri se arată că prin îmbunătățirea continuă a activității mișcării sportive aceasta va aduce „un aport tot mai însemnat la dezvoltarea armonioasă și călirea fizică a cetățenilor țării noastre, la ridicarea continuă a nivelului sportului de performanță, la creșterea prestigiului sportiv al Republicii Populare Romîne; va contribui și mai mult la dezvoltarea în rîndul tineretului a spiritului de colectiv, a disciplinei, a curajului și voinței de a înfrînge orice greutăți în atingerea țelului propus, a entuziasmului și eroismului

în muncă, a hotărîrii de a pune toată capacitatea creatoare în slujba întăririi și înfloririi patriei noastre socialiste, a cauzei progresului și păcii în lumea întreagă — trăsături de caracter specifice constructorilor socialismului și comunismului".

Darea de seamă a Comitetului de organizare a Uniunii de Cultură Fizică și Sport, prezentată de tovarășul Aurel Duma, președintele Comitetului de organizare a U.C.F.S., a cuprins o amplă analiză a modului în care Uniunea de Cultură Fizică și Sport a tradus în viață indicațiile Partidului și Guvernului cu privire la dezvoltarea mișcării sportive, scoțînd în evidență noile sarcini ce revin Uniunii de Cultură Fizică și Sport, asociațiilor și colectivelor sportive, cadrelor de profesori și antrenori.

Lucrările Conferinței cuprind prețioase îndrumări și pentru cadrele didactice, chemate să formeze un tineret sănătos, multilateral dezvoltat, cu priceperi și deprinderi de practicare a exercițiilor fizice, necesare ridicării capacității de muncă și productivității muncii.

Cu acest prilej, au fost criticate lipsurile unor școli în care activitatea sportivă se reduce la orele prevăzute în programa școlară, iar conducerea școlilor și cadrele didactice nu acordă importanța cuvenită educației fizice și sportului, ca mijloace de reîmprospătare a forțelor elevilor în vederea măririi capacității de însușire a cunoștințelor predate în școală. În vederea lichidării acestor lipsuri, colectivele pedagogice din școli vor trebui să asigure colaborarea tuturor factorilor educativi care pot să sprijine practicarea educației fizice, sistematic, potrivit particularităților de vîrstă ale elevilor, în diferite ramuri ca: atletismul, gimnastica, fotbalul, înotul etc.

Pentru traducerea în viață a acestor sarcini, U.C.F.S., în colaborare cu Ministerul Învățămîntului și Culturii, a organizat cursuri pregătitoare, cu programe de educație fizică, în care au fost cuprinși 2500 învățători. În vederea îmbunătățirii muncii de atragere a maselor în practicarea sportului și în răspîndirea diferitelor ramuri sportive în rîndurile tineretului din țara noastră, s-a dus o activitate susținută pentru creșterea și formarea unui mare număr de cadre necesare ridicării nivelului conținutului educației sportive. Activitatea celor peste 800 asociații sportive din școlile medii și profesionale, rezultat al muncii organizațiilor U.T.M. și cadrelor didactice, a antrenat în campionatele republicane școlare din 1961 peste 150.000 de elevi, iar în campionatele republicane universitare și alte competiții sportive — 55.000 de studenți.

La Conferință au fost criticate lipsurile unor școli și asociații care nu au popularizat formele simple, ușor accesibile și atractive ale educației fizice, care au un mare rol în călirea și educarea tineretului. În legătură cu aceasta s-a arătat că „nici școala nu-și aduce contribuția la ridicarea nivelului gimnasticii, deși dispune de mari posibilități, iar cluburile sportive fac prea puțin pentru creșterea numărului de gimnaști bine pregătiți. În goana după rezultate imediate, antrenorii forțează pregătirea, trecînd direct la învățarea exercițiilor de clasificare, ceea ce frînează dezvoltarea măiestriei sportive. Copiii nu se simt atrași de gimnastică, deoarece lecțiile cu începătorii nu au un caracter atractiv, ele purtînd din primele momente amprenta specializării, în loc să cultive elementele acrobatice și jocurile cu caracter pregătitor, atît de plăcute și accesibile acestei vîrste".

De asemenea, s-au scos în evidență unele lipsuri de ordin metodic și organizatoric din munca unor consilii U.C.F.S. care nu colaborează suficient cu organizațiile U.T.M. și cu cadrele didactice. Conferința a trasat sarcini și a dat soluții care să facă eficientă această colaborare, pentru a asigura desfășurarea unei bogate și variate activități sportive, începînd cu anii premergători școlii, potrivit cu vîrsta și dorința fiecăruia.

În rîndurile tineretului studios, educația fizică și sportul vor trebui îmbinate cu asigurarea pregătirii fizice generale a elevilor, pentru ca aceștia să participe la toate

campionatele școlare, la campionatele republicane de juniori și la spartachiadele tineretului, sub îndrumarea profesorilor de educație fizică și a învățătorilor. Sfaturile populare au datoria să amenajeze parcuri și locuri de joacă și sport în toate cartierele orașelor sau la sate, unde casele și palatele pionierești să poată organiza în aer liber activități, jocuri și exerciții fizice specifice vîrstei pionierești.

Asociațiile sportive, sub îndrumarea U.C.F.S., vor asigura pregătirea sportivo-aplicativă și tehnică a tineretului, folosind, în același timp, turismul, ca cel mai important mijloc recreativ și instructiv-educativ.

În cadrul Conferinței s-a subliniat, de multe ori, importanța turismului ca mijloc de educație comunistă, care contribuie la cunoașterea frumuseților și bogățiilor patriei noastre, a construcțiilor socialiste realizate sub conducerea Partidului, a locurilor istorice legate de trecutul de muncă și luptă al Partidului și al clasei noastre muncitoare.

Organizarea în forme variate a excursiilor asigură, pe lîngă călirea organismului prin mișcare, aer, apă, soare, educarea tinerei generații în spiritul patriotismului și al dragostei față de naționalitățile conlocuitoare.

În vederea rezolvării sarcinilor complexe ce revin U.C.F.S., Institutului de cultură fizică și sport, școlilor de toate gradele, Conferința a recomandat cercetătorilor științifici să realizeze o strînsă legătură cu aceste organe și organizații, pentru ca soluțiile teoretice să fie desprinse din datele cele mai noi ale științei, bazate pe metodica experimentală avansată.

O colaborare eficientă trebuie să se realizeze în cadrul consfătuirilor — sub îndrumarea organelor de partid — cu antrenori din toate ramurile sportive, cu specialiștii în medicina sportivă, cu organizațiile sindicale și de tineret, pentru folosirea și generalizarea datelor științifice cele mai noi și aplicarea lor în practică, pentru fundamentarea științifică a educației fizice și desfășurarea antrenamentului sportiv, precum și pentru cultivarea calităților morale și de voință necesare tinerilor și cetățenilor de tip nou, capabili să ridice nivelul activității sportive.

Principalele obiective relatate în darea de seamă vor asigura îndeplinirea sarcinilor trasate de Partid și Guvern în domeniul educației fizice și sportului. Ele sînt: asigurarea unei puternice dezvoltări a educației fizice și a sportului de mase; atragerea tuturor oamenilor muncii în activități sportive recreative, în scopul întăririi sănătății și cultivării trăsăturilor de caracter proprii omului de tip nou; îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în gimnastică, atletism, natație și alte sporturi, pentru a le ridica la nivelul disciplinelor fruntașe, în vederea obținerii performanțelor înalte, contribuind astfel la ridicarea prestigiului sportiv al patriei noastre pe plan internațional; ridicarea continuă a nivelului muncii de educație patriotică și cetățenească a sportivilor și cadrelor, educarea lor în spiritul dragostei nemărginite față de patria socialistă, față de muncă și învățătură, față de pregătirea sportivă, în spiritul grijii față de avutul obștesc, al respectului față de colectivul în care își desfășoară activitatea profesională și sportivă, față de publicul spectator; dezvoltarea unui tineret în care să se îmbine bogăția spirituală, puritatea morală și perfecțiunea fizică; pregătirea și asigurarea cadrelor necesare mișcării de cultură fizică, amenajarea a cît mai multe baze sportive simple, necesare unei largi activități sportive de mase și competiționale; dezvoltarea asociațiilor sportive pe întregul teritoriu al patriei noastre; dezvoltarea relațiilor sportive internaționale pentru întărirea prieteniei între popoare și pentru consolidarea păcii în lumea întreagă.

Darea de seamă prezentată în cadrul Conferinței pe țară a U.C.F.S. a prilejuit numeroase discuții la care au participat activiști ai mișcării de cultură fizică, reprezentanți ai organizațiilor de stat și obștești, profesori și sportivi fruntași, care au analizat activitatea mișcării de cultură fizică, cu succesele și lipsurile ei, făcînd valoroase propuneri de îmbunătățire a activității viitoare.

Cunoașterea și studierea documentelor lucrărilor Conferinței pe țară a Uniunii de Cultură Fizică și Sport va ajuta conducerea școlilor, profesorii diriginți, profesorii de educație fizică și organizațiile de U.T.M. în sensul orientării și organizării activității sportive a tineretului nostru școlar.

MIHAI EPURAN

DE PESTE HOTARE

SITUAȚIA ȘCOLII FRANCEZE DUPĂ LEGEA PENTRU REFORMA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

În articolul de față vom prezenta pe scurt situația educației și învățămîntului din Franța, după aplicarea Legii pentru reforma învățămîntului din 31 decembrie 1959 și pînă astăzi.

Clasa muncitoare franceză, condusă de partidul comunist, duce o luptă hotărîtă pentru democratizarea și laicizarea învățămîntului, pentru schimbarea tabloului îngrijorător al școlii franceze de toate gradele, împotriva forțelor reacționare care urmăresc să educe tineretul francez în spiritul obscurantismului, al neofascismului și colonialismului.

Acțiunile teroriste ale reacțiunii au căpătat în ultima vreme forme tot mai monstruoase. Ne apar astfel în fața ochilor chipul elevului ucis în ziua de 8 februar e a. c. de bandele din O.A.S., figurile elevilor care în clasa unei școli din Alger au fost nevoiți să asiste la împușcarea învățătorului lor ș.a. Acțiunile O.A.S., cît și măsurile represive ale guvernului întîmpină o puternică ripostă din partea opiniei publice franceze. Astfel, un milion de oameni ai muncii și-au condus în ziua de 13 februarie 1962 eroi la cimitirul Père-Lachaise. În rîndul acestor un milion de oameni s-au încolonat comuniștii, studenții republicani, elevii, profesorii, intelectualii progresiști; studențimea și profesorii greviști au ținut un miting de protest în 10 februarie a.c., iar Sorbona a găzduit — în aceste triste zile pentru Franța — ședința închinată dezbaterii temei: „Universitatea și apărarea libertății", în care cadre didactice de la diverse facultăți, decani, directori ai școlilor normale, membri ai centrelor de cercetări științifice și-au afirmat fidelitatea față de cerințele democratice ale învățămîntului. Ce deosebire între evenimentele subliniate, care reflectă lupta poporului francez pentru o viață mai bună, și starea de lucruri din țările lagărului socialist, unde oamenii muncii, sub conducerea partidelor comuniste și muncitorești, au lichidat pentru totdeauna exploatarea omului de către om.

În țările socialiste, lucrătorii din domeniul educației și învățămîntului, în condițiile create de noua orînduire socială, sînt preocupați de rezolvarea problemelor și de găsirea mijloacelor celor mai adecvate pentru realizarea scopului propus de pedagogia cea mai înaintată: educarea și formarea omului nou, constructor al societății socialiste și comuniste.

Mulți comentatori din țările capitaliste vorbesc și ei despre unele realizări ale țărilor socialiste, sînt nevoiți să le recunoască, și scriu adesea despre „efectul sputnikului", care a fost într-adevăr uluitor și a provocat, în rîndul conducătorilor politici și militari din țările imperialiste și a intelectualității puse în slujba capitalului mondial, sentimente diverse, dar toate mergînd pe aceeași linie, ură, derută, neliniște, spaimă, aprigi controverse. În același timp, în rîndul maselor de muncitori și a intelectualității progresiste din aceleași țări, acest eveniment a fost întîmpinat cu bucurie; el a provocat

sentimente de speranță, de mîndrie și admirație, a constituit un îndemn la acțiune, la luptă pentru a se elibera din jugul exploatării. In numărul său din 14 aprilie 1961, ziarul „Les Echos" scria că: „...performanța strălucită a lui Gagarin și superioritatea de netăgăduit a unei țări care, cu mai puțin de o jumătate de secol în urmă, era cea mai înapoiată din Europa, sînt rezultatul nu al întîmplării, ci al unei metode... Principiul acestei metode este că nici obîrșia, ca pe vremea țarilor, nici averea, conform concepțiilor burgheze, nu mai hotărăsc singure asupra putinței de a învăța și a promovării celor mai buni, ci talentul... Regimul socialist scoate la iveală toate talentele din popor, pe care prejudecățile de clasă sau de avere le-ar fi lăsat înainte vreme nevalorificate". Autorul articolului arăta mai departe că în Franța, în mijlocul unei dezordini școlare și universitare căreia i s-a dus vestea, se pregătesc anual numai 8.000 de ingineri, în timp ce în U.R.S.S. se pregătesc 120.000, număr de trei ori mai mare decît în S.U.A.

Din multiplicitatea și varietatea problemelor de actualitate care frămîntă lumea pedagogică și îndeosebi pe organizatorii și conducătorii învățămîntului din Franța, le vom sublinia numai pe cele mai importante care-și au izvorul într-o cauză comună: criza generală a orînduirii capitaliste. Vom arăta, în cele ce urmează, încercările disperate ale conducătorilor politicii școlare din Franța de a remedia situația atît de grea și cîteva din „soluțiile" pe care ei doresc să le impună în această direcție, reformele preconizate, prin care urmăresc de fapt să stăvilească și să abată lupta dusă de clasa muncitoare sub conducerea Partidului Comunist Francez, lupta intelectualității înaintate franceze, a oamenilor de cultură progresiști, pentru revendicări largi-democratice în domeniul culturii și învățămîntului de toate gradele.

Toate țările capitaliste prezintă o trăsătură comună — criza educației și a învățămîntului, generată de una și aceeași cauză: noua etapă a crizei generale a orînduirii capitaliste. Ceea ce le diferențiază sînt doar măsurile prin care încearcă să iasă din această criză. De aici numărul mare de decrete de reformă școlară și de legi, precum și varietatea de teorii pedagogice. Toate acestea însă nu pot scoate învățămîntul din marasmul în care se găsește; singura soluție este schimbarea orînduirii ce-l generează.

In Franța, lupta pentru o reformă școlară democratică, pe de o parte, și lupta reacțiunii pentru a impune un proiect de lege „al concilierii" care să realizeze o împăcare cu cei nemulțumiți, a început cu mulți ani înainte de decretarea Legii pentru reforma învățămîntului din decembrie 1959. Revista „L'Ecole et la Nation" editată de Partidul Comunist din Franța a început campania pentru o reformă democratică a învățămîntului, pentru demascarea imixtiunii clericalismului în viața școlară, încă din cursul anului ce a precedat apariția reformei școlare. In numărul din mai 1959, revista a arătat că în ultima vreme politica școlară antisocială și antidemocratică este însoțită de clericalism, că situația din Franța se aseamănă cu aceea din alte țări capitaliste: de exemplu, în Argentina de cîteva luni universitățile catolice au căpătat dreptul de a elibera diplome de stat.

In Spania franchistă, ca și în Italia, este în floare obscurantismul clerical care predomină întreaga viață școlară. Ziarul „La Croix" anunța triumfător că în Belgia s-a votat în parlament o lege școlară care prevede confesionalizarea școlii. In această țară a fost atît de favorizată școala confesională, încît ea înglobează acum 60% din populația școlară! Aceeași situație, grație legislației școlare clericale, se întîlnește și în Olanda. In Japonia se aplică în prezent o nouă reformă școlară care merge pe aceeași linie. In toate aceste țări capitaliste, contra-reforma clericală în domeniul învățămîntului se substituie reformelor democratice cerute de oamenii muncii și face imposibilă

orice schimbare esențială a învățămîntului. Aceste reforme dovedesc spiritul conservator, ele sînt îmbîcsite de misticism, de utilitarismul îngust, servesc clasei conducătoare și reacțiunii din aceste țări.

Situația învățămîntului de toate gradele din Franța, înainte de reformă, era foarte grea, situație ce există și în prezent. Ziarul „Le Monde" din 15 martie 1958 a publicat o dare de seamă asupra adunării care a avut loc într-unul din amfiteatrele Sorbonei, adunare la care au participat reprezentanți ai sindicatelor universităților din regiunea Paris, ai Sindicatului general al educației naționale și membrii ai Uniunii naționale a științei din Franța și în care s-a dezbătut tema: „Marea mizerie din Universitate". Cu acest prilej se arată că din numărul total al studenților, numai 3% sînt fii de muncitori, iar învățămîntul de grad superior, ca și cel secundar, nu dau calificarea necesară. Învățămîntul clasic francez este static; el nu reflectă necesitățile științei contemporane. De aceea, majoritatea oamenilor de știință francezi critică sistemul de învățămînt și structura lui actuală, considerîndu-l necorespunzător ritmului de dezvoltare al științei. S-a subliniat că în ultimii ani s-au emis nenumărate proiecte de reformă școlară, dar nu s-au luat nici un fel de măsuri practice pentru a se schimba situația.

Proiectul progresist Langevin, care preconiza un învățămînt științific pentru tineret, înaintat Ministerului Educației Naționale încă din anul 1947, singurul proiect, dintre multele prezentate în ultimul deceniu, care respecta spiritul rezistenței franceze, a fost abandonat. Proiectul Langevin cerea ca instrucția să fie dată tuturor, să nu mai fie un privilegiu. În proiectul propus el prevedea: școlaritate obligatorie pînă la 18 ani, îndemnizație pentru părinții lipsiți de posibilități și care au copii elevi, învățămîntul organizat în raport cu dezvoltarea firească intelectuală a copilului, școala unică cu 3 cicluri (de la 6—11 ani, de la 11 la 15 ani și de la 15 la 18 ani). În ciclul al doilea elevii trebuiau să primească o orientare generală, să studieze materiile tradiționale dar, să capete și deprinderi de muncă, ciclul al treilea urmărea specializarea conform aptitudinilor elevilor. Autorul acestei reforme dovedește încredere în posibilitatea educației, în puterile nelimitate ale omului de a înțelege lumea înconjurătoare, arată dispreț pentru dogmele fixe și pentru misticism.

Cunoscutul psiholog H. Wallon, care a luptat pentru realizarea proiectului Langevin, analizînd proiectele de reformă prezentate înainte de decembrie 1959, le compară cu proiectul progresist din 1947: „Caricaturile de reformă care au fost propuse de atunci încoace, cele mai multe dintre ele prezintă două vicii esențiale: menținerea unui învățămînt dublu și două categorii de elevi (unii care fac studii complete, susceptibile să-i ducă la situații înalte, alții primind un învățămînt scurt care nu-i duce în practică la nimic). Cazul s-ar putea agrava prin intervenția în problemele școlii și acelora care au cel mai mult interesul de a exploata o mînă de lucru automatizată și nu de a ridica nivelul cultural al poporului".

Roger Garaudy, cunoscut militant progresist, vorbind despre proiectul Langevin arată că acesta poate fi considerat cel mai democratic și cel mai bun după proiectele lui Condorcet, H. Cornet și cel al Comunei din Paris [1]. De la proiectul Langevin-Wallon

[1] I. A. Condorcet (1743—1794) conducător al girondinilor, filozof, economist și matematician, secretar al Academiei de științe. Proiectul său, prezentat în anul 1792, este considerat ca o contribuție prețioasă la politica școlară.

— În perioada revoluției din 1848, H. Carnot, în scurta perioadă cînd a fost ministru al Instrucțiunii Publice, a elaborat de asemenea un proiect democratic de reformă școlară care nu s-a putut realiza datorită înăbușirii revoluției.

s-au propus diverse proiecte: în anul 1948 proiectul Depreux; în 1949 proiectul Delbos, în 1953 proiectul Marie; în 1955 proiectul Berthoin; în 1957 proiectul Hillers.

Reforma învățământului din anul 1959 s-a făcut după proiectul Berthoin și după lucrările pregătitoare ale mai multor comisii și comitete.

Textul Legii pentru reforma învățământului a fost adoptat în cadrul Adunării Naționale din 24 decembrie 1959 și publicat în Monitorul Oficial din 31 decembrie al aceluiași an. Expunem textul cîtorva articole din Legea „gaullistă", așa-zisa lege de „pacificație școlară", cum o numea primul ministru M. Debré.

Art. 1. „Potrivit principiilor înscrise în Constituție, statul asigură copiilor și adolescenților, în instituțiile publice de învățămînt, posibilitatea de a primi un învățămînt conform aptitudinilor lor, cu respectarea în mod egal a oricărei credințe religioase.

Par. 2. Statul proclamă și respectă libertatea învățămîntului și garantează exercitarea lui în instituțiile particulare (n.n. în majoritate confesionale) deschise regulat.

Par. 3. El ia toate dispozițiile utile pentru a asigura elevilor învățămîntului public libertatea cultului și a instrucției religioase.

Par. 4. În instituțiile particulare... învățămîntul pus sub regimul contractului este supus controlului de stat. Astfel de instituții, păstrîndu-și caracterul propriu, trebuie să dea acest învățămînt în respectul total al libertății de conștiință. Toți copii, fără deosebire de origine, de opinii sau credință religioasă, au acces în aceste instituții [1].

Presa progresistă franceză, îndeosebi ziarul organului central al Partidului Comunist Francez „L'Humanité", și revistele „France Nouvelle" și „L'École et la Nation", editate tot de Partidul Comunist Francez, au deschis rubrici în care se fac prezentări critice, comentarii, în care se analizează conținutul reacționar, obscurantist al acestei legi școlare. Maurice Perche, în revista „L'École et la Nation" din primul număr apărut după reformă, face o privire critică asupra articolului 1 al legii, pe care l-am prezentat mai înainte. El arată că paragraful 3 al acestei legi „este plin de consecințe". Se poate spune că el deschide ușa tuturor măsurilor celor mai reacționare: instituirea serviciului divin în capelă, în cadrul școlilor, introducerea catechismului în programul școlii, în timpul orariului normal al cursurilor. Legea nu arată în ce măsură statul va controla conținutul cunoștințelor predate în școlile particulare pe care le subvenționează. Desigur, nu se va efectua nici un control efectiv în acest sens, lăsîndu-se totul la latitudinea directorilor de școli și a clerului. Dar legiuitorul a avut grijă să prevadă că se va efectua un control asupra învățămîntului ce se află sub regim contractual, prin care de fapt se urmărește doar respectarea totală a „libertății de conștiință", adică a libertății religioase. Legea prevede în art. 3 că orice instituție școlară particulară

— Numai Comuna din Paris (1871) — așa cum arată K. Marx — a trecut imediat la realizarea reformei învățămîntului și culturii, „la sfărîmarea instrumentului de asuprire spirituală, puterea popilor, decretînd separarea bisericii de stat"; „toate instituțiile de învățămînt fură deschise poporului în mod gratuit... nu numai învățămîntul a devenit accesibil oricui, dar și știința însăși fu eliberată de cătușele pe care i le pusese prejudecata de clasă și puterea de stat" K. Marx-Fr. Engels: Opere alese, vol. I, ed. a II-a, București, E.S.P.L.P. 1955, pag. 549.

[1]) Text publicat și prezentat critic în numărul din ianuarie 1960 al revistei „L'École et la Nation" editată de Partidul Comunist Francez.

poate să ceară integrarea ei în cadrul învățământului public, profesorii în funcțiune la aceste școli urmînd a fi titularizați și considerați ca profesori ai învățământului public. Este interesant de remarcat că legea nu spune că dacă e vorba de profesori laici sau de clerici! Înseamnă că preoții pot trece oricînd ca profesori și învățători în învățământul public. În articolele 4 și 5 ale legii se prevăd condițiile și clauzele de încheiere a așa-zișelor „contracte de asociație". Printr-un astfel de contract se poate ca mai multe clase, sau chiar numai una dintr-o școală particulară, să poată trece în cadrul învățământului public. În acest caz, în aceste clase, care s-au supus sistemului „contractului de asociație", învățământul se va preda după regulile și programele învățământului public, profesorii putînd fi recrutați din învățământul particular sau public. Cheltuielile necesitate de clasele respective trec în sarcina statului, smulgîndu-se astfel din bugetul — și așa destul de restrîns al învățământului public — o parte considerabilă pentru subvenționarea învățământului particular-confesional.

După ce s-a dat această lege reacționară, ministrul Educației Naționale, A. Boulloche, sub presiunea acțiunii laicilor (C.N.A.L.: Comitetul național al acțiunii laice, organizat în urma inițiativei P.C.F.), a trebuit să demisioneze. El acceptase în prealabil constituirea faimoasei „Comisii Lapie" și activitatea celor 12 „înțelepți" ai ei, care au contribuit la elaborarea acestei legi. Luptele purtate între clerici și laici s-au soldat în favoarea clericilor, în favoarea clicii reacționare. Este un caz tipic de așa-numit „reformism" burghez. Uneori această clică dă înapoi în fața acțiunilor întreprinse de reprezentanții clasei muncitoare, ca apoi să încerce noi lovituri, pe calea reformelor, pentru a împiedica pătrunderea ideilor și a oamenilor cu năzuințe progresiste în instituțiile capitaliste și în aparatul de stat burghez.

Astfel, după cîteva luni de la publicarea acestei legi reacționare, au apărut și decretele ei de aplicare (decretele din 22 și 24 aprilie 1960 semnate de L. Paye, noul ministru al Educației Naționale) prin care se înrăutățea și mai mult situația învățământului public în favoarea învățământului particular.

Conținutul acestor decrete depășește cu mult — spunea un comentator progresist în revista „L'École et la Nation" din luna mai 1969 — tot ce ne-am fi putut închipui. Nu numai școlile particulare vor fi subvenționate, dar însuși clerul va fi subvenționat din fondurile prevăzute pentru învățământul public. Cu un iezuitism inegalabil, s-au găsit desigur episcopi care să spună că numai datorită unui spirit lăudabil „de conciliere" sfătuiesc școlile particulare să accepte posibilitățile oferite de lege...

Decretul 389/1960 prevede — într-unul din articolele sale relativ la contractul de asociație — ca atunci cînd într-o comună o instituție particulară semnează contractul de asociație cu statul pentru una sau mai multe clase, comuna va trebui să furnizeze și să întrețină mobilierul și materialul didactic necesar, să asigure încălzitul, luminatul, îndemnizațiile pentru locuința învățătorilor, dar desigur toate acestea cu fonduri comunale, în afara fondurilor de stat. În felul acesta sporesc impozitele ce revin asupra locuitorilor comunei, cresc nemulțumirile în mediul sătesc, se face sciziunea, pînă și în cel mai îndepărtat sat, între susținătorii școlii laici și clerici.

Decretul 391/1960 relativ la învățământul religios și la oficierea serviciului divin, în capelă în cadrul școlii, prevede că acolo unde așezămintele publice de învățământ cu internat nu au capelă, ea să fie înființată la cererea părinților. Așadar, instrucția

religioasă va fi dată prin reprezentanții cultelor, chiar în interiorul așezămintelor de învățămînt. Toate instituțiile școlare de gradul II, care nu au instituit pînă acum asemenea capele unde să se oficieze „serviciul divin", pot să-și trimită elevii pentru slujba religioasă în afara școlii. Se caută, după cum se vede, cele mai variate soluții numai pentru a se asigura, în cele mai bune condiții, învățămîntul religios.

S-a înființat pe plan național și un „Comitet național de conciliere" căruia îi revine sarcina să se ocupe de problemele școlare de orice grad. Membrii Comitetului național sînt desemnați de ministru, deci de guvern, și nu aleși — cum se obișnuia — din cadrul corpului didactic superior și academic; membrii comitetelor departamentale de conciliere sînt desemnați de către prefecți (!), reprezentanții cei mai fideli ai guvernului. Se vede, prin urmare, cu ușurință orientarea și așa-zisa „obiectivitate" a acestor comitete de conciliere. Textul privind „Comitetele concilierii" modifică profund legea din 1946, care instituise „*Consiliul superior al educației naționale*". O parte a atribuțiilor acestui consiliu trece acum asupra noilor comitete. Consiliul Superior era format numai din membri aleși și mulți dintre ei susțineau revendicări progresiste, democratice, pentru învățămînt.

Partidul Comunist Francez, clasa muncitoare și toți oamenii progresiști din Franța, au demascat caracterul retrograd, reacționar al acestei reforme școlare. Reforma din 1959 și decretele ei de aplicare nu pot fi considerate decît drept adevărate legi școlare clericale.

Este adevărat că, potrivit reformei din 1959, obligativitatea școlară s-a extins de la vîrsta de 14 la vîrsta de 16 ani pentru elevii de ambele sexe. Dar răul nu s-a remediat, deoarece nu se respectă principiul egalității democratice, legea prevăzînd pentru anumite categorii de copii un „curs scurt" și pentru altele un „curs lung". „Colegiile scurte" (numai pînă la 16 ani) dau o pregătire profesională sumară, acordînd un simplu brevet de învățămînt general. „Învățămîntul tehnic scurt" (pînă la 17 ani) acordă absolvenților un certificat de aptitudini profesionale. Fiii oamenilor muncii au posibilitatea, în cel mai fericit caz, să urmeze astfel de cursuri. Legea nu prevede nici un fel de ajutor acordat copiilor lipsiți de mijloace materiale pentru a putea urma măcar aceste cursuri scurte. Liceele, care dau o instrucție generală, nu au suferit nici un fel de modificări prin noua reformă. Ele sînt deschise — ca și mai înainte — numai pentru cei cu posibilități materiale. Programul liceelor e îndeosebi orientat spre clasicism (limba greacă, latină) și limbi moderne. Abia după vîrsta de 15 ani se face împărțirea între secțiile științifică și clasică; de la 15 la 17 ani s-au înființat, în afară de aceste secții, și altele pe care elevii le pot urma după aptitudini (bineînțeles că cei cu aptitudini, dar lipsiți de posibilități materiale, nu și le vor putea niciodată dezvolta în cadrul acestor școli).

Roger Garaudy, într-una din cuvîntările sale, spunea că Franța nu poate ajunge la adevărata măreție decît în măsura în care dezvoltă munca creatoare a fiecărui fiu al ei. Dar acum, după aplicarea acestei reforme a învățămîntului, reformă care seamănă cu celebra lege „Falloux" [1], un milion de copii sînt obligați să părăsească școala la vîrsta de numai 14 ani, pentru că părinții lor nu au mijloace materiale.

---

[1] După înăbușirea sîngeroasă a revoluției din 1848, burghezia reacționară, în anul 1850, în Adunarea Legislativă a celei de-a II-a Republici, a votat Legea instrucțiunii publice elaborată de ministrul reacționar al instrucțiunii publice Falloux, lege care preda toate școlile din Franța în mîinile clerului, întrunit în Consiliul superior al instrucțiunii publice.

André Wurmser, cunoscutul publicist și scriitor progresist francez, în articolul său intitulat „Inmulțirea trandafirilor", scris pentru „Scînteia" (19 ianuarie 1962), spune, referindu-se la această situație: „In toate țările capitaliste, oamenii care au făcut „greșeala" de a nu se fi născut în clasele care au acces la cultură îmbătrînesc chinuiți de gîndul vieții lor ratate, de părerile de rău după tinerețea lor abătută din drum. Literatura mondială e plină de dureroasele relatări ale acestor eșecuri. Și istoria. Și propriile mele amintiri".

După cum reiese din relatările cuprinse în presa progresistă franceză, criza prin care trece educația și învățămîntul din Franța s-a agravat, ca urmare a aplicării reformei învățămîntului. Ziarul „L'Humanité" în anul 1961 a întreprins o anchetă intitulată: „Incotro se îndreaptă școala?" și a deschis o rubrică în care s-au primit răspunsurile oamenilor de școală progresiști din întreaga Franță. Cei mai mulți comentatori arată că în actuala situație însăși structura învățămîntului public trebuie atacată. Trebuie arătată amenințarea ce se abate asupra școlii franceze prin instaurarea patronatului marilor monopoluri, a puterii financiare supra învățămîntului. Trebuie demascate toate consecințele nefaste ale aplicării Legii pentru reforma învățămîntului. Această lege a însemnat agravarea opresiunii clericale asupra școlii. Partidul Comunist Francez a arătat și arată că această lege nu este pentru reprezentanții bisericii catolice decît o întoarcere la monopolul bisericii asupra învățămîntului de toate gradele, ca în Evul Mediu. Se sabotează de fapt învățămîntul public, sub pretenția „democratizării" lui (numai în anul școlar 1961—1962, '.270.000 adolescenți nu au fost școlarizați). Trebuie arătată îndeosebi situația grea din punct de vedere material în care se zbate școala, mai ales marea mizerie a școlii publice (lipsă de localuri, lipsă de personal școlar, toate provenind din faptul că bugetul acordat educației este foarte restrîns).

Extinderea discriminărilor de tot felul (adîncirea deosebirilor dintre muncitorii manuali și cei intelectuali, subordonarea pregătirii profesionale și tehnice a tineretului intereselor monopolurilor și îndeosebi încercarea de confesionalizare a școlii, statornicirea definitivă a celor două sisteme de învățămînt — învățămîntul scurt pentru copiii oamenilor muncii și cel de lungă durată pentru copiii păturilor de la conducere, din rîndul cărora se recrutează „elita intelectuală" — constituie diverse mijloace prin care ideologii burgheziei monopoliste franceze și ai imperialismului luptă împotriva intereselor culturale ale maselor de oameni ai muncii din Franța.

Legea aceasta este ilustrată prin refuzul actual de a se acorda creditele necesare educației naționale, în momentul cînd se mărește cu opt miliarde creditul pentru poliție și cu două sute de miliarde franci creditele pentru război. (Din bugetul pe 1961 desprindem următoarele cifre: pentru cheltuielile de război 33% din totalul bugetului, iar pentru educația națională doar 12,5%, din care 20 miliarde franci vechi sînt sustrase de școlile confesionale și probabil că suma se va dubla și tripla în viitorul buget).

Intr-un articol semnat de Maurice Thorez, secretarul general al Partidului Comunist Francez, și publicat în ziarul „L'Humanité" din 25 septembrie 1961, se arată că bugetul educației pe anul 1962 s-a mărit într-o oarecare măsură, dar 40% din fonduri sînt destinate școlilor confesionale. In anul școlar 1961—1962, statul a preluat în sarcina sa 12.000 instituții școlare ale bisericii, pentru care sînt necesare cheltuieli de circa 50—60 miliarde, pentru a plăti 57.000 profesori — cei mai mulți dintre ei lipsiți de pregătirea necesară, fără diplomă de specialitate. Cu această sumă, arată autorul articolului, ar fi fost posibil să se înceapă democratizarea învățămîntului, acordîndu-se burse la circa 600.000 copii ai poporului, care, din cauza lipsei de mijloace

materiale, nu pot intra în şcolile de gradul II. De aceea, Maurice Thorez face apel la toţi comuniştii din Franţa să lupte pentru restabilirea adevăratei laicităţi a învăţămîntului, pentru care poporul francez a luptat încă din timpul revoluţiei de la 1789.

Mizeria materială s-a extins în ultimii ani într-un număr din ce în ce mai mare de şcoli de toate gradele. Cele mai lovite au fost grădiniţele de copii (al căror număr s-a restrîns considerabil), şcolile elementare săteşti (uneori clasele sînt atît de suprapopulate încît s-a ajuns şi la cifra record de 100 elevi într-o singură clasă), şcolile elementare urbane (la fel suprapopulate, uneori instalate în barăci), cursurile complimentare, învăţămîntul tehnic şi mai ales şcolile normale.

O situaţie într-adevăr tragică o au institutorii şi mai ales institutoarele din mediul sătesc, ale căror salarii sînt extrem de reduse. (*Un tînăr institutor cu bacalaureatul primeşte un salariu de 1.529 fr. vechi pe zi, iar un agent de circulaţie, fără vechime, are 1.710 fr. vechi pe zi*). *Institutorii din mediul sătesc primesc salarii mult mai reduse* decît colegii lor care au avut norocul să fie numiţi într-o şcoală elementară de la oraş. De altfel, învăţătorii atît cei de la sate cît şi cei de la oraş — fac parte din categoria cea mai rău retribuită dintre toţi muncitorii statului. Salarizarea se face după anumite zone: *învăţătorul dintr-un sat primeşte cu 22,84 franci noi mai puţin* decît colegul său din Reims, iar acesta are cu 48,80 franci noi mai puţin decît cel de la Paris. (De notat faptul că femeile învăţătoare *primesc salarii mai mici* decît colegii lor bărbaţi). Dat fiind lipsa de învăţători, guvernul a făcut propunerea ca să se pregătească aceste cadre şi în licee, restrîngîndu-se în acest fel rolul şcolilor normale, scăzîndu-se pregătirea pedagogică de specialitate a acestor cadre. Chemînd în meseria de institutor masa bacalaureaţilor obişnuiţi, se speră obţinerea recrutării lor din mediul dorit de reacţiune şi nu dintr-un mediu relativ mai popular, aşa cum era componenţa socială a elevilor *în cadrul şcolilor normale*.

Învăţămîntul agricol a fost foarte lovit în urma măsurilor luate după votarea *Legii asupra reformei învăţămîntului*. Cercurilor conducătoare din Franţa nu le convine ca fiii ţăranilor săraci să se bucure de învăţătură. Ei sînt excluşi în masă de la cultură; doar 13% *din copiii muncitorilor agricoli* care nu au pămîntul lor şi 16% din copiii de agricultori urmează cursuri peste vîrsta de 14 ani (bineînţeles din cei 16% majoritatea sînt fiii ţăranilor înstăriţi).

Situaţia învăţămîntului tehnic, care a intrat, potrivit circularei din 16 mai 1961, *sub patronatul marilor întreprinderi capitaliste*, s-a agravat. La admiterea în aceste şcoli au fost, în acest an, în medie 10 elevi pe un loc.

Nici învăţămîntul universitar nu se bucură de o soartă mai bună. Învăţămîntul ştiinţific este insuficient, pregătirea tehnică slabă. „Insuficienţa mijloacelor materiale de care suferă învăţămîntul nostru, scleroza programelor şi metodelor, slăbirea catastrofală a posibilităţilor de recrutare a unor profesori calificaţi, toate aceste mizerii în care se îneacă universitatea noastră, sînt rezultatul unei politici obscurantiste şi antidemocratice... Este clar pentru toţi participanţii — spunea inspectoarea şcolară F. Seclet-Riou la o întrunire publică —, faptul că ştiinţa şi gîndirea franceză nu poate fi salvată prin aservirea universităţii şi a cercetărilor ştiinţifice nevoilor strîmte de ordin tehnic ale marilor trustmeni industriali".

Articolul 6 al Legii pentru reforma învăţămîntului dădea în competenţa Comitetului de conciliere problema *manualelor şcolare şi a metodelor de învăţămînt, sub pretextul* de a ridica nivelul învăţămîntului particular şi de a „apropia" cele două feluri de şcoli (*publice şi particulare*). *În planurile de învăţămînt s-a restrîns numărul de ore alocat*

disciplinelor importante, ca, de pildă, ştiinţele naturale, istoria şi geografia. În programele şcolare pentru literatura franceză din şcolile de grad mediu şi superior, din lucrările filozofilor iluminişti sau ale enciclopediştilor apar numai cele socotite de autorităţile şcolare ca fiind mai „inofensive".

Pentru candidaţii la examenul de admitere la secţia de litere de la Şcoala normală superioară („Saint-Cloud" şi „Fontenay-aux Roses") se cere la disciplina filozofie cunoaşterea lui Bergson, Spinoza şi mai ales a lui Platon. La istoria literaturii franceze se alege din opera lui Jean Jacques Rousseau doar „Les Rêveries d'un promeneur solitare", în loc de „Emile" sau „Contractul social". Se cere, de asemenea, cunoaşterea istoriei Franţei doar de la anul 1787 pînă în 1914, istoria Angliei sub Stuarţi (1603—1714) şi problema unităţii Germaniei (1815—1934)![1]).

Dacă urmărim, cît de fugitiv, rîndurile Madeleinei Marzin, pe care le scrie după ce a făcut o mică incursiune prin manualele şcolilor confesionale (rezultatul acestei cercetări este publicat în revista „La Pensée" nr. 89/1960), rămînem uimiţi nu numai de **nivelul ştiinţific scăzut al acestor manuale, dar şi de conţinutul ultrareacţionar al** cunoştinţelor prevăzute în ele. Aceste manuale sînt nişte adevărate „comprimate" de propagandă reacţionară, grosolană, pentru copiii pînă la 15 ani şi ceva mai nuanţată, mai subtilă, pentru elevii din clasele mari. Autoarea se întreabă ce fel de cetăţeni pot forma şcolile confesionale prin conţinutul unor astfel de manuale de instrucţie civică sau de istorie? Astfel, în ceea ce priveşte ideea lui Jean Jacques Rousseau că suveranitatea rezidă în naţiune, manualul de instruire civică, publicat în 1959, consideră această afirmaţie a „deplorabilului filozof al Genevei" (nu al Franţei, sau al omenirii!) drept un sofism ce nu poate fi admis. Autorii aduc ca argument hotărîtor un citat din Sfîntul Pavel care arată că orice putere **vine** de la Dumnezeu, poporul e doar depozitarul acelei puteri, pe care o primeşte prin reprezentanţii lui Dumnezeu, preoţii (!). Asemenea interpretări în spiritul celui mai cras reacţionarism şi obscurantism se găsesc şi în Manualul de istorie (Sec. XVII—XVIII) de E. Jarry şi Ch. Jolivet sau în manualul lui H. Crouzel „Îndreptar în viaţa publică şi economică" (pentru clasa a III-a de liceu).

Manualele de istorie elaborate pentru aceste şcoli confesionale dezvoltă spiritul monarhist, depreciază Renaşterea, Revoluţia Franceză, ideile iluministe ale sec. al XVIII-lea, caută să trezească suspiciune faţă de ştiinţă. Asupra Renaşterii, manualul „Toute notre Histoire", elaborat de un colectiv de profesori, scrie la pag. 159: „După Evul Mediu, care a marcat o culme a civilizaţiei, dar în care geniul omului se înclina în faţa lui Dumnezeu, vine Renaşterea în care, fără să se rupă total de Dumnezeu, omul, împins de un orgoliu nemăsurat, mărturiseşte o excesivă încredere în el însuşi (aşadar şi în ştiinţă, n.n.). Această Renaştere se semnalează printr-o întoarcere la păgînism".

Aşadar, după părerea autorilor, ştiinţa nu este decît un „păcat al orgoliului", care ar trebui înăbuşit în om. Conţinutul acestor manuale este atît de infiltrat de obscurantism şi de misticism, încît nici nu mai necesită alte comentarii. În schimb, manualele şcolare care au un conţinut mai realist şi mai ştiinţific sînt retrase, sub diverse pretexte, din şcolile publice.

În presa pedagogică editată de Partidul Comunist Francez se arată că „elevul anului 1960" este un produs al şcolii franceze din anul 1960, adică al acestui sistem

---

[1]) Decretul din 7 iulie 1961, publicat în Buletinul oficial al Educaţiei Naţionale nr. 23/14—9—1961, pag. 26—27.

de învățămînt retrograd. El nu posedă cunoștințe necesare și chiar după spusele oficialităților, exprimate într-o circulară din același an: „Elevul este inactiv și distrat și nu are decît cunoștințe superficiale. Trecerea la învățămîntul de gradul II devine o dramă, deoarece copilul nu posedă cunoștințele fundamentale pe care liceul i le mai poate da“ [1]).

Dar remediul situației grele prin care trece școala franceză nu rezidă în întoarcerea la sistemul clasic de învățămînt francez, așa cum susțin pedagogii retrograzi. „Elevul anului 1960“ caută să-și satisfacă cunoștințele, spiritul de investigație, îl interesează știința și tehnica, dar școala nu-i oferă suficiente posibilități în această direcție. El așteaptă de la școală, de la profesorii lui, ajutorul necesar pentru a cunoaște și pentru a înțelege lumea și natura. El dorește ca și în cărțile de școală să găsească suficient material informativ și documentar. Pedagogii discută pe plan teoretic problema copilului agitat, a elevului distrat, a elevului inadaptabil sau greu adaptabil, dar această problemă nu e o problemă pur pedagogică. Situația nu se poate remedia decît o dată cu schimbarea actualului sistem școlar din Franța. Dar, și acesta — la rîndul lui — nu se poate schimba decît o dată cu schimbarea însăși a orînduirii din Franța zilelor noastre.

Anarhia din viața economică a dus și la anarhia școlară, la lipsa de organizare a muncii de cercetare științifică, la neplanificarea ei. S-a instaurat un climat de neîncredere între savanți, profesori și cercetători — pe de o parte — și clasa conducătoare — pe de alta. Cercetarea științifică propriu-zisă este sacrificată scopurilor militariste, obscurantismului religios. Guvernanții vorbesc cu dispreț despre savanți, care sînt în marea lor majoritate împotriva războiului și împotriva măsurilor autorităților în politica internă. Lipsind legătura și coordonarea între cercetarea științifică și producție, aceste cercetări nu pot servi progresului științei sau tehnicii înaintate. Și chiar atunci cînd este realizată legătura între munca științifică și producție, înseamnă de fapt că știința și savantul care cercetează sînt subordonați intereselor producției capitaliste, voinței monopolurilor reacționare, care urmăresc în mod egoist numai mărirea profiturilor. De aici și neîncrederea savanților, a oamenilor de știință, a activiștilor în domeniul învățămîntului, față de monopoliști. Nivelul teoretic scăzut este o consecință a faptului că lipsește o gîndire filozofică adevărată, faptului că lipsește concepția materialist-dialectică despre lume și o metodă științifică proprie acestei concepții. Numai filozofia materialist-dialectică poate să elibereze gîndirea cercetătorilor în cele mai diferite domenii de balastul concepțiilor idealiste de tot felul, de orice fel de misticism și metafizică.

★

Partidul Comunist Francez duce o activitate susținută pentru laicizarea școlii, conduce masele de oameni ai muncii și păturile democratice legate de legile școlare laice la lupta pentru apărarea școlii franceze. În rezoluția Comitetului Central al Partidului Comunist Francez asupra luptei pentru laicitate (publicată în ziarul „L'Humanité“ din 25 noiembrie 1961) se arată că „Lupta pentru apărarea laicității școlii, pentru dezvoltarea și expansiunea universității, pentru reforma democratică a învățămîntului, este o parte constitutivă a luptei generale a partidului pentru drepturile muncitorilor, pentru înlăturarea puterii personale, pentru restaurarea și renașterea democrației...“.

[1]) L'École et la Nation“, mai 1959.

Partidul Comunist Francez are în fața lui exemplul măreț al realizărilor în domeniul învățământului și culturii din Uniunea Sovietică și din țările de democrație populară, exemplu care constituie un imbold în lupta sa.

Subliniem, în încheiere, un fragment din discursul lui Roger Garaudy, pronunțat în Panthéon, în numele Partidului Comunist Francez (la 28 decembrie 1958), cu prilejul aniversării lui P. Langevin, autorul proiectului progresist de reformă a învățământului, discurs în care arată că poporul francez în prezent are de ales între :... „a ruina Franța prin războaie coloniale, sortite eșecului, pentru că merg în sensul opus istoriei, într-o epocă în care popoarele coloniale mult timp oprimate luptă pentru independență și aruncă jugul colonial, sau a munci pentru măreția patriei, creînd școli, formînd cadre didactice, care să poată dezvolta din plin inteligența și aptitudinile tuturor francezilor, pentru a dezvolta tehnica noastră, industria, știința, cultura. A sacrifica școala, războiului, este o politică contrară interesului național".

M. C.

PROBLEME PSIHO-PEDAGOGICE ALE ÎNSUȘIRII MATEMATICII ÎN CERCETĂRILE PSIHOLOGILOR SOVIETICI

Diversitatea și complexitatea problemelor pe care le ridică predarea matematicii (însușirea cunoștințelor, formarea priceperilor, deprinderilor, a gîndirii matematice) au determinat, în mod necesar, cerința abordării acestui domeniu.

Este știut faptul că preocuparea permanentă de a răspunde problemelor vieții și de a le rezolva în mod științific-realist constituie note caracteristice psihologiei sovietice. Înțelegem, astfel, de ce problema însușirii noțiunilor matematice a constituit obiectul de studiu pentru un cerc larg de cercetători sovietici. Unii dintre ei (N. A. Mencinskaia, P. A. Șevarev, N. F. Talîzina, V. I. Zîhova, Z. I. Kalmîkova etc.) s-au ocupat, în mod direct și sistematic de anumite aspecte ale însușirii matematicii. La alții, întîlnim referiri teoretice generale foarte importante — de principiu — în legătură cu aceste probleme. Aceștia din urmă — N. A. Leontiev, P. I. Galperin, L. N. Landa, ș. a. — rezolvă probleme de psihologia gîndirii, a dinamicii operațiilor mintale.

În articolul de față vom prezenta unele probleme psiho-pedagogice ale însușirii matematicii în școală. În primul rînd, ne vom opri asupra cercetărilor efectuate de N. A. Mencinskaia, doctor în științe pedagogice. N. A. Mencinskaia a adus o contribuție remarcabilă la rezolvarea problemelor psihologice generale ale învățării, ale însușirii cunoștințelor în școală. Împreună cu psihologul sovietic D. N. Bogoiavlenski, ea a elaborat „Psihologhia usvoenia znaii v škole" (Psihologia însușirii cunoștințelor în școală) [1]), rezultat al cercetărilor sistematice întreprinse în domeniul psihologiei pedagogice.

N. A. Mencinskaia are și studii ample în care tratează problemele psihologice ale însușirii aritmeticii. Monografia sa științifică „Psihologhia obucenia arifmetike" (Psihologia însușirii aritmeticii) [2]) constituie o lucrare fundamentală în domeniul învățării aritmeticii în clasele elementare. Ea a fost precedată de o lucrare cu un mai pronunțat caracter metodic: „Studii psihologice privind învățarea aritmeticii".

Monografia „Psihologia învățării aritmeticii" începe prin critica unor teorii neștiințifice burgheze și continuă cu expunerea concepției metodiștilor ruși — V. A. Evtușevski, V. Latîșev (sec. XIX) și S. I. Șohor-Troțki (sec. XX) ș.a. în domeniul psihologiei învățării aritmeticii. Aceștia relevă rolul exercițiilor și al rezolvării problemelor pentru formarea deprinderilor matematice. V. Latîșev susținea, de exemplu, că în exerciții elevii trebuie să găsească tot ce este necesar pentru elaborarea teoriei, iar S. I. Șohor-Troțki pune problema exercițiilor

---

[1]) *D. N. Bogoiavlenski* și *N. A. Mencinskaia*: „Psihologhia usvoenia znanii v škole", Izdatelstvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1960.

[2]) *N. A. Mencinskaia*: „Psihologhia obucenia arifmetike", Izdatelstvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1955.

și a rezolvării problemelor „conform scopului", adică a selectării anumitor probleme mai *eficiente ca valoare, pentru realizarea scopului urmărit.*

Profesorii și metodiștii sovietici au mers mai departe în cunoașterea, formularea și elaborarea bazelor psihologice ale învățării aritmeticii. Acum se dă o atenție deosebită principiului învățării conștiente și, în acest sens, se subliniază ideea necesității de a convinge elevul de însemnătatea practică a aritmeticii.

Să ne oprim asupra cîtorva din tezele principale pe care le enunță Mencinskaia în lucrarea sa. Autoarea arată că, în practica școlară, nu sînt rare cazurile cînd, contrar *intenției profesorului*, elevii generalizează pe baza însușirilor întîmplătoare, neesențiale ale obiectului, dacă acestea au apărut constant în cadrul exercițiilor. Bazîndu-se pe acest aspect, autoarea enunță următoarea teză: pentru ca elevul să generalizeze corect, trebuie să modificăm însușirile neesențiale ale obiectului sau fenomenelor din exerciții sau probleme, păstrînd constante numai acele însușiri pe care trebuie să se bazeze generalizarea.

Autoarea consideră că acest principiu al variației este important nu numai în timpul explicării noului material, dar și în exercițiile ulterioare. De aceea, problema schimbării notelor neesențiale în vederea unei generalizări adecvate, ocupă un loc central în concepția cercetătoarei N. A. Mencinskaia, mai ales că pe baza ei autoarea își definește și linia metodică în problema modului de folosire a materialului intuitiv. Alături de alți cercetători (A. N. Leontiev, V. I. Zîkova etc), N. A. Mencinskaia a demonstrat că, dacă este folosită neadecvat, intuiția împiedică, încătușează procesul de formare a noțiunii.

N. A. Mencinskaia și V. I. Zîkova au pus în evidență fenomenul „standardizării" și cauzele acestuia (de pildă, faptul că în exerciții, unghiul drept este prezentat „standard", în aceeași poziție, — linie verticală pe orizontală — face ca elevii să nu mai poată identifica unghiul drept aflat în altă poziție și nici triunghiul dreptunghic, în care unghiul drept este situat altfel decît la bază). De aceea, Mencinskaia susține necesitatea prezentării mai multor exemple, a unui material mai bogat și divers, astfel încît, prin schimbarea însușirilor neesențiale și păstrarea constantă a însușirilor esențiale, să se neutralizeze influența inhibitivă asupra componentelor esențiale, să se asigure diferențierea notelor esențiale de cele neesențiale, în cadrul complexului de însușiri pe care-l oferă perceperea directă a materialului intuitiv. (Aceasta ar fi o expresie a „principiului nivelării" formulat de psihologul sovietic E. G. Vațuro.) [1])

Prin modul cum pune și rezolvă problema varierii materialului intuitiv, cercetătoarea sovietică Mencinskaia pledează pentru extragerea treptată a esențialului, pentru o cale inductivă în formarea noțiunilor în procesul de învățămînt.

Studiind problemele psihologice ale însușirii aritmeticii, Mencinskaia face o analiză a greșelilor tipice și se referă la una din greșelile de acest tip: înmulțirea cu 0.

Elevul scrie: $2 \times 0 = 2$, motivînd astfel răspunsul său: „Cînd am rezolvat, am gîndit așa: dacă nu am luat numărul niciodată, atunci el va rămîne neschimbat". Mulți elevi fac greșeli de acest gen, procedînd prin analogie cu cazurile $2+0=2$; $2-0=2$. Aceste greșeli, și altele, asemănătoare acestora, arată că ei nu înțeleg în suficientă măsură regulile și nu *și le însușesc conștient, sub aspectul lor general. De exemplu, unii elevi, cînd împart* 15 la 15 sau cînd simplifică fracția $\frac{3x}{3x}$ scriu ca răspuns „$=0$".

Autoarea menționează că motivul acestor greșeli este mult mai adînc și — probabil — are rădăcina în faptul că elevilor le rămîn neînțelese calitățile specifice unității și ale lui 0, ca numere.

---

[1]) *E. A. Vațuro*: „Principiul nivelării și importanța sa pentru pedagogie și psihologie", Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1955.

N. A. Mencinskaia se ocupă și de aspectul psihologic al rezolvării problemelor tipice, arătînd pericolul ce poate apare atunci cînd acestea sînt folosite doar ca mijloc pentru elaborarea cîtorva rezolvări — șablon, aplicabile la cele mai diferite situații. Plecînd de la cercetările efectuate de Z. I. Kalmîkova, se subliniază importanța diferențierii tipurilor de probleme și a familiarizării elevilor cu denumirea acestor tipuri.

Concluzia autoarei este că însușirea denumirii tipului de problemă ajută elevilor să fixeze, în formă generalizată, particularitățile esențiale ale „condițiilor" problemelor-tip și ale mijloacelor-tip de rezolvare a lor. Totodată, se subliniază că încadrarea corectă a unei probleme într-un anumit tip asigură succesul rezolvării ei.

Psihologul sovietic V. L. Iaroșciuk [1]) se referă, de asemenea, la acest aspect, arătînd că încadrarea unei probleme într-un anumit tip este condiționată de însușirea de către elevi a noțiunii de tip de problemă. V. L. Iaroșciuk indică și o modalitate concretă de formare a acestei noțiuni prin folosirea de către elevi a însușirilor tipice ale unui anumit *gen* de probleme.

Interesantă pentru modul în care rezolvă problemele este lucrarea lui Șevariov „Obobșcionnîe assoțiații v ucebnoi rabote școlnika" (Asociațiile generalizate în activitatea de învățare a elevului) [2]). Autorul analizează problema acțiunilor conform unor reguli, adică a acțiunilor ce au la bază asociații generalizate. Studiul se bazează pe faptele oferite de învățarea algebrei în școală.

Ce înțelege Șevariov prin „acțiunea conform regulii?" El consideră că, în activitatea omului, în foarte multe domenii, un rol esențial îl joacă îndeplinirea unor acțiuni conform unor anumite reguli: șoferul și aviatorul se supun, în acțiunile lor, unui șir de reguli; elevul scrie conform anumitor norme gramaticale, ortografice. Cînd rezolvă un exercițiu de algebră, el acționează potrivit cu anumite reguli pe care le necesită acel exercițiu.

Ce valoare au aceste reguli? Fiecare din ele cuprinde două laturi: a) caracterizarea situației de un anumit tip; b) indicarea operațiilor ce urmează să fie efectuate.

De exemplu, rezolvarea expresiei $(a+b)^2$ presupune acțiuni conform regulilor care, *pe de o parte, asigură identificarea acestei expresii* ca un binom sumă la pătrat și, pe de alta, identificarea operațiilor ce urmează să fie efectuate.

Asociațiile generalizate se referă, deci, la reguli sau teze generale din care derivă regulile conform cărora se vor desfășura anumite acțiuni. Chiar și definițiile pot fi considerate într-un anumit sens reguli, întrucît ele indică ce anume obiecte, procese sau fenomene trebuie desemnate prin anumiți termeni definitorii.

Șevariov subliniază că formularea (interioară sau exterioară) și folosirea regulii în acțiune reprezintă caracterizarea situației, identificarea ei ca tip, precum și a operațiilor ce trebuie efectuate conform situației respective.

Printre alte trăsături ale acțiunii conform regulilor, Șevariov distinge un aspect foarte important al ei și anume: recunoașterea unei anumite situații concrete (cînd sînt prezente anumite condiții-tip, particularități specifice respectivei situații), atrage întotdeauna, sau aproape întotdeauna, după sine operațiile corespunzătoare, reactualizează modul de rezolvare. (Recunoașterea expresiei $(a+b)^2$ ca fiind un binom sumă la patrat atrage după sine — *reactualizează* — *procedeele tip de rezolvare* a acestei expresii $(a^2+2ab+b^2)$. Se subliniază stabilirea unei asociații între recunoașterea elementelor tipice expresiei și procedeele generale („tip") de rezolvare a acesteia.

---

[1]) *V. L. Iaroșciuk*: „Rolul însușirii conștiente a trăsăturilor tipice în rezolvarea problemelor de aritmetică de un anumit tip", *Voprosî psihologhii* nr. 1/1959.

[2]) *P. A. Șevariov*: „Obobșcionnîe assoțiații v ucebnoi rabote școlnika", Izdaltestvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1959.

Autorul conchide că — sub aspect general — acțiunile conform regulilor reprezintă actualizarea asociației sau a unui șir de asociații.

Numărul regulilor, definițiilor și al altor teze generale, cărora trebuie să le corespundă procesul rezolvării, poate fi multiplu. Cînd elevul rezolvă exerciții complicate algebrice, operînd activ cu totalitatea acestor reguli și definiții, înseamnă că el nu numai că posedă un sistem de noțiuni pe care le poate utiliza, dar că are și deprinderi intelectuale specifice matematicii.

Referindu-se la acest stadiu, în care elevii posedă deprinderi matematice chiar și în rezolvarea exercițiilor algebrice complexe, Șevariov arată că, în cursul rezolvării exercițiilor, elevul, în general, își amintește regulile pe care le aplică la respectiva situație concretă, obținînd concluzii care indică ce trebuie anume să facă în situația dată. Logic, este vorba de un silogism complet, în care regula reprezintă premisa majoră, iar judecata, prin mijlocirea căreia ea se aplică în situația dată, constituie premisa minoră.

Sînt posibile situații cînd una din premise poate să fie omisă, cînd regulile cu care acționează elevul nu mai apar în totalitatea lor. În acest caz, raționamentul copilului se desfășoară în forma unor entimeme. Autorul scrie: „Sînt posibile situații cînd procesul complex al gîndirii în întregime, se reduce la un șir de entimeme care se desfășoară una după alta" (pag. 43).

Acest aspect a fost surprns și de V. A. Kruteţki.[1]) El evidențiază acea situație cînd raționamentul matematic al elevilor nu mai are o formă dezvoltată, ci rapidă și prescurtată, trecînd repede de la o verigă la alta și chiar sărind peste anumite verigi.

Autorul surprinde un aspect foarte interesant în legătură cu natura diferită a sarcinilor ce apar în fața elevilor, atunci cînd trebuie să rezolve un exercițiu algebric. Ei trebuie, în primul rînd, să recunoască sarcinile pe care le rezolvă, să-și dea seama de operațiile pe care trebuie să le facă și acest lucru trebuie să-l identifice după elementul perceptiv. De exemplu, expresia $x^4+2x^2y^2+y^4$ trebuie s-o dentifice ca binom sumă la patrat $(x^2+y^2)^2$ pe baza elementelor exterioare, direct perceptibile și apoi să-și actualizeze anumite cunoștințe care să asigure rezolvarea ca atare.

Aceste aspecte formează un proces unitar și indică o formă complexă specifică a corelației senzorial-logice, în activitatea de însușire a noțiunilor de către elevi și de rezolvare a sarcinilor școlare în însușirea algebrei.

Autorul consideră că greșelile în rezolvarea exercițiilor algebrice pot fi determinate fie de actualizarea parțială a lanțului de asociații, fie de reactualizarea lui greșită.

Problema constă în a găsi modalitatea de organizare a acțiunii elevilor, pentru ca să se determine posibilități largi de reactualizare a sistemului de asociații, precum și o anumită direcție de reactualizare a acestora (încît ele să fie practic-eficiente).

În acest sens, teoria acțiunilor intelectuale vine cu un mod superior de abordare și de rezolvare a problemei formării noțiunilor într-un sistem de noțiuni larg-operatorii.

Teoria acțiunilor intelectuale este cercetată în psihologia sovietică de psihologi cunoscuți ca A. N. Leontiev, P. I. Galperin, D. D. Elkonin, G. S. Kostiuk, N. F. Talîzina ș.a. Teoria acțiunilor intelectuale reprezintă o orientare nouă în psihologia sovietică, abordînd, din punct de vedere teoretic, problema esențială a psihologiei: natura și geneza acțiunilor intelectuale.

---

1) *V. A. Kruteţki:* „Experiența cercetării aptitudinilor elevilor pentru însușirea matematicii". Voprosî psihologhii, nr. 1/1959.

Cercetătorii sovietici pleacă de la premisa că „sursa primordială a acțiunii intelectuale o constituie acțiunea practică exterioară“ [1]). Aceasta presupune un proces complex de reflectare, de interiorizare, de transformări complexe ce au loc în modificarea acțiunilor mintale, pe baza celor practice.

Autorii pun în evidență și principalele direcții în care au loc aceste transformări. Astfel, ei arată că orice acțiuni pot avea următoarele patru caracteristici: 1) gradul de generalizare a acțiunii; 2) gradul de conciziune; 3) gradul de însușire a acțiunii; 4) nivelul la care se desfășoară acțiunea.

În privința ultimei caracteristici, autorii surprind trecerea acțiunii prin trei stadii:

a) nivelul acțiunii desfășurate practic, materializat, extern;

b) nivelul desfășurării acțiunii pe plan verbal extern;

c) nivelul desfășurării acțiunii pe plan mintal.

Plecînd de la această concepție asupra formării acțiunilor intelectuale, autorii sovietici privesc chiar procesul de formare a noțiunii „prin perspectiva acțiunii pe baza căreia se formează noțiunea și care, grație acestui fapt, trebuie să se constituie ca operație mintală“ [2]).

Noțiunea trebuie să se constituie, deci, ca operație mintală în corelația și unitatea notelor ei esențiale.

Acțiunea pe baza căruia trebuie să se formeze noțiunea este o aplicare a notelor definitorii ale noțiunii pentru a determina apartenența sau neapartenența unui fenomen concret la respectiva noțiune.

Acest punct de vedere teoretic a determinat și procedeul metodic folosit experimental pentru formarea unor noțiuni elementare de geometrie. Iată cum s-a procedat: pe niște cartonașe erau scrise notele esențiale — definitorii — ale noțiunii. (De exemplu, pentru noțiunea de unghi, notele definitorii sînt următoarele: 1) două segmente de dreaptă și 2) intersecția într-un punct comun.) În același timp, pe alte cartonașe, era prezentat un material intuitiv bine ales: figuri în diferite poziții și probleme cu cerințe diverse. Elevului i se cerea să identifice — în cadrul materialului intuitiv prezentat pe cartonașe (diverse desene — figuri geometrice) — figura considerată unghi (prin confruntarea, prin operarea practică și materializată cu notele definitorii ale noțiunii, scrise pe acele cartonașe). Ulterior, elevul — în rezolvarea sarcinilor — se putea dispensa de cartonașe (care reprezentau materializat notele definitorii) și putea opera cu aceste note definitorii pe plan verbal, prin pronunțarea lor cu voce tare, pronunțare prealabilă acțiunii.

În ultima etapă — după Galperin — operarea cu notele definitorii se desfășoară pe plan mintal. Galperin consideră că pentru formarea deplină a unor acțiuni este necesară trecerea progresivă prin cele trei etape (acțiunea materializată, acțiunea verbală și acțiunea mintală). Poate fi omisă o anumită etapă atunci cînd s-au format deja unele noțiuni anterioare din cadrul respectivului sistem de noțiuni. Înlăturarea unei anumite etape, influențează în mod diferit procesul însușirii noțiunii. Galperin menționează și faptul că acest procedeu de formare a noțiunii poate suplini necesitatea prezentării unui material intuitiv variat. Acest punct de vedere, ca și cel privind aplicarea procedeului său în școală, necesită o verificare minuțioasă bazată pe cercetări experimentale mai largi.

Meritul mare al lui Galperin constă însă în noutatea felului în care a încercat să rezolve unele probleme de ordin metodico-pedagogic.

Cunoașterea inițială a elementelor esențiale și organizarea operării active cu acestea, pentru elaborarea psihologică a generalizărilor și a unor procedee de lucru pe plan mintal,

[1]) *A. N. Leontiev*: „Psihologia învățării“, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, 4/1957.

[2]) *P. I. Galperin* și *N. F. Talîzina*: „Formarea noțiunilor geometrice pe baza acțiunilor externe organizate“, Voprosî psihologhii, 1/1957.

pare a fi o cale mult mai directă și eficientă în predare (cel puțin la anumite obiecte și la anumite grade de învățămînt).

În aceeași direcție — a formării unor procedee de activitate intelectuală la elevi pe baza organizării activității elevilor în însuși procesul de asimilare a noțiunilor prezintă un mare interes studiul „Însușirea de către elevi a metodelor raționale de gîndire și problema algoritmilor", publicat de L. B. Landa în „Voprosî Psihologhii" 1/1961.

După cum se știe, algoritmul este o succesiune riguroasă de operații care indică modalitatea de rezolvare a unei anumite categorii de probleme, un sistem determinat de reguli sau indicații a căror aplicare duce la rezolvarea oricărei probleme ce aparține unei clase date. De exemplu, se numesc algoritmi operațiile ce se efectuează după anumite reguli pentru împărțirea unui număr cu altul, pentru găsirea celui mai mare divizor comun (a două sau mai multor numere), pentru ridicarea unui număr la putere etc.

Descoperirea și formularea algoritmilor pentru diferite clase de probleme s-a pus o dată cu apariția matematicii, ca una din sarcinile ei cele mai importante

E drept că nu orice problemă este rezolvabilă algoritmic, adică, nu pentru orice problemă se poate preciza dinainte un asemenea sistem de operații, care să ducă la rezolvarea ei. Este însă categoric faptul că descoperirea și formularea unor algoritmi pentru rezolvarea diversității problemelor, însușirea acestor algoritmi de către elevi, ar însemna accelerarea procesului învățării, al însușirii cunoștințelor și metodelor de gîndire.

Într-un anumit sens, putem spune că procedeul după care au învățat elevii în experimentele lui P. I. Galperin și N. F. Talîzina nu este decît un anumit algoritm. L. B. Landa arată că, pe lîngă algoritmul de rezolvare a unei probleme, foarte importanți și necesari sînt algoritmii de identificare a problemelor. Greutatea de bază în rezolvarea problemelor constă — arată Landa — nu în a rezolva operațiile cerute de algoritmi, ci în aceea ca, pe calea analizei, să determini cărui tip aparține problema dată.

Condițiile aplicării cu succes a unui anumit algoritm de rezolvare sînt alegerea și actualizarea acelor algoritmi, care să ducă la obținerea soluției. De aceea, descoperirea și formularea algoritmilor de recunoaștere, de identificare a tipului de problemă, constituie chestiuni deosebit de actuale.

L. B. Landa, bazîndu-se pe un studiu asupra învățării sintaxei limbii ruse la clasele VI—VII, consideră că în formarea posibilităților de recunoaștere a unui fenomen trebuie să plecăm de la însăși structura logică a notelor esențiale care-l definesc.

Pentru însușirea algoritmilor de recunoaștere a tipului de probleme trebuie să plecăm de la notele ce definesc acel anumit tip de problemă, de la condițiile generale și specifice prin care problema se încadrează într-un anumit tip.

Însușirea conștientă de către elevi a algoritmilor de rezolvare și de recunoaștere, precum și asigurarea operării conștiente cu sistemul diverșilor algoritmi — în corelația lor — înseamnă însușirea unei metode generale de gîndire (matematică), formarea unor priceperi și deprinderi de muncă intelectuală. Însușirea acestor algoritmi, așa cum rezultă din experimentele cercetătoarei sovietice Kalmîkova, se poate face în mod eficient pe aceeași cale, a acțiunilor intelectuale.

Concepțiile psihologilor sovietici, orientate pe cîteva direcții principale, expuse în articolul nostru, subliniază, în mod diferit, rolul anumitor verigi în procesul de învățămînt.

Considerăm că teoria acțiunilor intelectuale, punînd un mare accent pe activitatea elevului, dă o perspectivă nouă în ceea ce privește elaborarea unor metode care să contribuie la o mai bună însușire a cunoștințelor.

PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA"

Revista italiană de pedagogie *I problemi della Pedagogia* a continuat şi în anul 1961 activitatea sa susţinută şi laborioasă, care interesează tot mai mult pe cei ce se ocupă de problemele învăţămîntului. [1]) Condusă de profesorul Luigi Volpicelli, pedagog cu o activitate deosebită, revista a cuprins în paginile ei, cu fiecare număr nou, o multitudine de studii care contribuie la elucidarea şi mersul înainte al pedagogiei în Italia.

În sumarul fiecărui număr, articolele sînt grupate în aceeaşi ordine logică şi judicioasă ca în anii trecuţi. După cele 2—3 studii cu care începe sumarul, urmează rubrica intitulată „Meridiane", în care se publică un articol informativ privind situaţia învăţămîntului din una din ţările lumii: „Dezvoltarea economică socială şi situaţia şcolii în Madagascar" — nr. 1/1961, „Dezvoltarea cercetării ştiinţifice psihologice în Romînia după cel de-al doilea război mondial" — nr. 4/1961, „Pregătirea profesorilor în Marea Britanie" — nr. 5—6/1961. Sumarul prezintă, în continuare, aspecte ale educaţiei tinerelor generaţii, în lumina sarcinilor actuale sau în perspectiva viitorului, fie într-o rubrică intitulată „Sarcini", „Semnalări" sau, pur şi simplu, „Filmologie", care conţine articole intitulate astfel: „Cinematograful — una din cauzele criminalităţii în rîndul minorilor" sau „Pedagogia dialogului între critic şi spectatori" — nr. 5—6/1961 etc. Articolele incluse în alte rubrici se ocupă de „Problemele universităţii", de „Problemele şcolii". Ultimile pagini ale revistei cuprind un foarte bogat material de recenzii şi note bibliografice. Alcătuită astfel, revista *I problemi della Pedagogia* cuprinde un material preţios, în orientarea căreia redacţia a ţinut seamă de realităţile cele mai stringente ale învăţămîntului şi educaţiei. Studiul lui Ugo Spirito „Verso un nuovo umanesimo" („Către nou umanism" — nr. 1/1961, p. 1—15), aduce în faţa cititorilor problema atît de mult dezbătută a utilităţii predării limbilor greacă şi latină în şcolile italiene. Autorul consideră, în mod just, că e timpul ca în şcolile tehnice predarea ştiinţelor pozitive practice să se ridice la nivelul impus de cerinţele tehnicii, iar şcolile clasice să-şi deschidă larg porţile pentru a răspunde exigenţelor efective ale viitorului. Necesitatea reducerii numărului de ore afectat predării celor două limbi clasice este demonstrată de la sine. Menţinerea unui număr mare de ore „este semnul unui anacronism evident" (p. 9). Este interesant că Ugo Spirito depăşeşte adevărul maximei lui Socrate „Cunoaşte-te pe tine însuţi", precizînd că, pentru a se cunoaşte, omul are nevoie de ajutorul biologului, al medicului şi al altor mulţi oameni de ştiinţă. „Omul aparţine societăţii şi cunoştinţele ca şi faptele sale devin realitate colectivă, iar colectivitatea, în formele sale variate,

[1]) vezi *Gh. Lăzărescu*: „I problemi della Pedagogia", Revista de pedagogie nr. 6/1959, p. 117—120.

devine din ce în ce mai insistent protagonista istoriei" (p. 13). Autorul recunoaște că fantezia și inventivitatea se îmbogățesc prin contribuția și sforțarea tuturor, fapt care permite realizarea unor progrese infinit mai mari.

După amplul articol al lui Cesare Graziani despre pedagogul Luigi Credaro, unul din promotorii învățămîntului popular în Italia, se remarcă în nr. 1 al revistei, articolul Ginei Pischel în care autoarea expune modul în care se realizează educația artistică la centrul de instruire pentru muncitorii mecanici de la întreprinderea Olivetti din Ivrea. Educația artistică ar fi, pentru autoare, ca o a treia materie cu caracter cultural, pe lîngă cultura generală și cultura politică, economică și sindicală. Autoarea nu comunică însă decît aspectul instructiv-vizual al acestei educații, adică felul cum muncitorul ia contact cu o operă de artă (arhitectură sau pictură). Incontestabil, acest aspect contribuie la formarea omului din zilele noastre, dar participarea lui la viața artistică și culturală a colectivității, numai prin aceasta, este totuși insuficientă. Deprinderea folosirii penelului, a daltei, a unui instrument muzical sau interpretarea unui rol într-o piesă etc. ar face din membrul colectivului un factor mai activ, mai încrezător în forțele și în talentele lui și deci mai util societății din care face parte.

În nr. 4/1961 menționăm studiul lui G. M. Bertin, despre „Pedagogia școlii materne și orientarea ei actuală" (pag. 601—613). Încrederea autorului în eficacitatea acestei trepte de învățămînt și condițiile pe care trebuie să le îndeplinească se pot constata încă din primele rînduri: „Condiția principală a operei educative nu numai în școala maternă, ci în orice tip de școală, este optimismul conștient din partea educatorului asupra rezultatelor acestei munci și abandonarea oricăror preconcepții care ar putea dăuna acțiunii" (p. 601). Studiul se bucură de o prezentare sistematică și logică, fapt care facilitează urmărirea ideilor.

La rubrica *Meridiane* a aceluiași număr semnalăm studiul conf. univ. C. Pufan asupra „Dezvoltării cercetării științifice psihologice în Romînia după al doilea război mondial" (pag. 613—634). Autorul prezintă contribuția științei românești în perioada anilor 1945—1960 la cercetările de specialitate, evidențiind aportul de seamă al oamenilor de știință români și al școlii psihologice românești. Considerăm foarte prețioasă bogata bibliografie cuprinzînd lucrări psihologice românești anexată studiului.

Demnă de atenție, pentru un cunoscător al educației adulților în Italia, este analiza istorică făcută de I. Picco a realizărilor din acest domeniu. Articolul este cu atît mai interesant, cu cît urmărește, în primul rînd, evoluția școlii populare și metodele utilizate în cursul anilor pentru o cît mai potrivită educare culturală și științifică a muncitorilor italieni.

În numărul 5—6/1961 semnalăm studiul lui G. M. Bertin „L'educazione alla socialita nella sita familiare". (Educația socială în familie.) Bianca Fassino se ocupă de „Cultura, munca și problema politehnizării la Makarenko", într-un articol bogat în date. Autoarea este întrutotul de acord cu metodele folosite de pedagogul sovietic. Mai menționăm, în nr. 5—6, articolele despre „Cinematograf și problema estetică", despre „Istoria ziaristicii pentru copii" ș.a.

Printre recenziile din nr. 1/1961 al revistei semnalăm pe aceea a lui Luigi Grossi asupra articolului: „Literatura contemporană pentru copii" din *Atti del Convegno Italo-Sovietico* (Torino 12—13 marzo 1960, pag. 210). Recenzia este, de fapt, un adevărat studiu asupra acestei literaturi (pag. 136—152). Autorul evidențiază, prin citate concludente, caracterul realist al operelor sovietice pentru copii, care din punct de vedere ideologic nu se diferențiază de cărțile scrise pentru adulți. Au-

torul remarcă în aceste cărți înlocuirea sentimentalismului mic burghez cu optimismul și umorul, cîntate admirabil de Maiakovski, Gorki și de alții. De asemenea, se precizează numărul mare al cărților pentru copii din care nu lipsește nici fantasticul (sînt inspirate din basmele populare), nici aventura (cu eroi pozitivi care participă la construirea vieții noi) și nici inventivitatea. Între aceste miliarde de cărți, un loc de cinste îl ocupă marii scriitori ai literaturii universale. În continuare, autorul recenziei recunoaște că în U.R.S.S. „s-a dat cărții și lecturii un loc de prim ordin în viața copilului. Sovieticii au demonstrat acest lucru cu fapte" (p. 151). Concluzia articolului sună astfel: „este bine să imităm realitatea aceasta, dacă vrem să eliberăm pe cetățeanul italian de mîine și pe copilul de azi, de zonele joase unde ideile stagnează" (p. 151).

Se remarcă, printre recenziile din nr. 4, cea semnată de Giovanni Solinas asupra cărții „Educazione e Cultura come problemi sociali" (Educația și cultura ca probleme sociale) de Rodolfo Mondolfo (Bologna, Cappelli, 1957—202 pag). Cartea lui Mondolfo cuprinde 9 esseuri, care corespund unor epoci și momente din istoria filozofiei și a pedagogiei. Ultimul articol tratează despre *Istoria Universității din Bologna*. Una din afirmațiile autorului cărții merită a fi reținută, în accasta fiind concretizată și convingerea sa personală: „libertatea educativă poate fi garantată numai prin instaurarea unei școli de stat (democratice), a unui stat care să nu aibă un regim dogmatic și intolerant" (p. 779).

Numerele revistei italiene *I problemi della Pedagogia*, apărute în 1961, constituie o serioasă culegere de studii și informări, care interesează pedagogii și educatorii de pretutindeni. Specialiștii în acest domeniu din țara noastră salută cu interes materialele prețioase din revistă, cu atît mai mult cu cît majoritatea lor sînt concepute de pe o linie care corespunde în mare parte idealurilor noastre despre omul, viața și societatea din zilele noastre.

GHEORGHE LAZARESCU

O LUCRARE DE BAZĂ PRIVIND PROCESUL DE INSTRUIRE ÎN ȘCOALA SOVIETICĂ *

Documentele Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. au conturat sarcinile care se ridică în fața școlii sovietice în perioada construcției desfășurate a societății comuniste: pregătirea elevilor pentru viață, pentru munca social-utilă, continua ridicare a nivelului învățămîntului general și politehnic, pregătirea unor oameni instruiți, care să-și însușească temeinic bazele științelor, cu un respect profund față de muncă.

Realizarea acestor sarcini necesită și îmbunătățirea metodelor de instruire în școală. În lucrarea „Procesul de instruire în școala sovietică", cunoscutul pedagog sovietic M. A. Danilov își propune să analizeze procesul de instruire, logica procesului și influența acestuia asupra însușirii cunoștințelor. De asemenea, autorul caracterizează fiecare verigă a procesului de instruire și scoate în evidență legăturile

*) *M. A. Danilov*: „Procesul de instruire în școala sovietică", Ucipedghiz, 1960, 300 pag.

reciproce care există între aceste verigi.

Lucrarea este rezultatul unei îndelungate activități de cercetare, la care — împreună cu autorul — a participat un mare număr de cadre didactice și lucrători din învățămînt.

Pentru claritatea expunerii, M. A. Danilov analizează separat fiecare aspect al procesului de instruire, intitulînd astfel capitolele lucrării: I. Introducere; II. Analiza generală a procesului de instruire; III. Stimularea elevilor pentru însușirea activă a cunoștințelor; IV. Perceperea de către elevi a materialului nou; V. Fixarea cunoștințelor și formarea la elevi a priceperilor și deprinderilor; VI. Aplicarea cunoștințelor; VII. Verificarea și aprecierea cunoștințelor elevilor.

În primul capitol, autorul face o analiză generală a procesului de instruire, ajungînd — pe baza a numeroase exemple — la o serie de concluzii.

Procesul de instruire constă în înarmarea elevilor cu cunoștințe științifice sistematice și în dezvoltarea capacității lor de cunoaștere, pe baza raportării problemelor pe care trebuie să le rezolve elevii la nivelul lor de cunoștințe și de dezvoltare intelectuală.

Rezultatele pozitive ale muncii de instruire în procesul de învățămînt sînt condiționate de interacțiunea ce se stabilește între conținutul obiectului de învățămînt, metodele de predare și cantitatea și calitatea cunoștințelor însușite. Cunoștințele însușite, priceperile și deprinderile formate, devin un bun personal al elevilor.

După analiza generală a procesului de instruire, autorul cercetează principalele verigi ale acestui proces, arătînd că problema de bază o constituie stimularea elevilor pentru însușirea activă a cunoștințelor și subliniază că aceasta capătă aspecte diferite, în raport cu fiecare verigă a procesului de instruire. Ca procedee principale de stimulare a activității elevilor, autorul indică: exigența profesorului și educarea simțului de răspundere al elevilor, formarea și dezvoltarea interesului pentru învățătură, folosirea opiniei colectivului de elevi.

Trecînd la analiza verigilor procesului de instruire, M. A. Danilov deosebește: perceperea noilor cunoștințe, fixarea lor, formarea priceperilor și deprinderilor, verificarea și aprecierea cunoștințelor. Pornind de la percepții, elevii își formează reprezentări și noțiuni care reflectă obiectele și fenomenele din realitatea obiectivă și legăturile dintre acestea, ceea ce contribuie la dezvoltarea gîndirii elevilor și la cunoașterea legilor de dezvoltare a realității obiective. Perceperea fenomenelor, formarea reprezentărilor și noțiunilor au loc sub îndrumarea profesorului. Acestea se realizează pe diferite căi: a) punerea problemei în fața elevilor pe baza analizei cunoștințelor și experienței lor; b) prezentarea obiectelor și fenomenelor, comunicarea datelor necesare rezolvării problemelor; c) observațiile elevilor și formarea unei legături trainice între percepere, reprezentare și cuvîntul corespunzător.

Cunoașterea de către elevi a unor noi obiecte și fenomene și formarea reprezentărilor și noțiunilor despre acestea se realizează cu succes printr-o participare activă a elevilor. Printre factorii care contribuie la perceperea activă și conștientă a noilor cunoștințe se numără — în afară de procedeele amintite mai sus — și logica expunerii materialului nou, ca reflectare a realității obiective. Aceasta asigură dezvoltarea gîndirii logice a elevilor.

Următorul capitol al lucrării se ocupă de fixarea cunoștințelor și de formarea priceperilor și deprinderilor. Fixarea, repetarea curentă și repetarea cu caracter de sinteză apar în procesul de instruire într-o strînsă interacțiune. Autorul subliniază că rezultatele observațiilor și ale experimentelor permit să se afirme că deosebit de eficientă este fixarea inițială, realizată în același plan logic în care a avut loc perceperea noului material. Repetarea curentă se realizează în diferite forme și contri-

buie, uneori, la înțelegerea materialului care nu a fost pe deplin însușit la început.

Importanța repetării cu caracter de sinteză constă în faptul că materialul studiat anterior este revăzut sub o formă nouă, care duce nu numai la o fixare mai temeinică, ci și la organizarea cunoștințelor într-un sistem.

Experiența cadrelor fruntașe arată că succesul deplin în formarea priceperilor și deprinderilor se asigură prin folosirea unor exerciții efectuate în două sensuri: a) de la regula însușită, la faptele din viață; b) de la fapte, la regula însușită.

Pe măsură ce elevii își însușesc regula, principiul sau legea, precum și priceperile și deprinderile necesare, se recomandă să se treacă la o folosire intensă a muncii independente a acestora.

Predarea în clasă are un caracter frontal, dar însușirea cunoștințelor se desfășoară întotdeauna ca un proces individual. De aci decurge și necesitatea respectării particularităților individuale în instruire, preîntîmpinarea rămînerii în urmă a unor elevi. Unul din procedeele cele mai importante în rezolvarea acestei probleme este pregătirea din timp a elevilor pentru însușirea conștientă a materialului nou. O dată cu îmbogățirea cunoștințelor elevilor care au rămas în urmă la învățătură, se impune și ridicarea nivelului general al clasei.

Exercițiile și munca independentă reprezintă un mijloc important de însușire a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor ce se folosesc în rezolvarea practică a problemelor pe care le ridică viața.

M. A. Danilov subliniază, în capitolul intitulat „Aplicarea cunoștințelor", că folosirea cunoștințelor în practică reprezintă cel mai important mijloc de însușire deplină a acestora.

Acest fenomen se poate realiza în diferite forme, în dependență de obiectul respectiv: în procesul însușirii cunoștințelor, dar mai ales în orele de lucrări practice, în timpul activităților social-utile ale elevilor sau în timpul muncii în producție a elevilor din clasele mari.

În ultimul capitol al lucrării se analizează problema verificării și aprecierii cunoștințelor, verigă al cărei rol este stabilirea și *aprecierea volumului, profunzimii și* trăiniciei însușirii cunoștințelor, stimularea elevilor pentru obținerea unor rezultate mai bune, îmbogățirea și perfecționarea cunoștințelor lor.

Latura educativă a acestei verigi se asigură prin analiza aspectelor pozitive și negative ale răspunsurilor sau lucrărilor scrise de elevi și se exprimă în: a) aprecierea printr-o notă corespunzătoare; b) îndrumări necesare viitoarei activități a elevului pentru eliminarea greșelilor și îmbogățirea cunoștințelor.

Un rol deosebit în procesul de instruire îl au acele forme de verificare și apreciere care stimulează gîndirea elevilor prin participarea creatoare la rezolvarea problemelor care li s-au propus.

Verificarea cunoștințelor se poate face oral sau în scris. Trecerea de la forma orală la cea scrisă reprezintă, pentru mulți elevi, o dificultate, întrucît, în cea de a doua formă, lipsesc posibilitățile de îndrumare a elevului pentru obținerea răspunsului potrivit.

Alături de forma orală și scrisă este necesar să se folosească și verificarea practică a cunoștințelor și deprinderilor, prin introducerea unor teme de verificare cu caracter practic: punerea în funcțiune a diferitelor aparate și efectuarea unor experiențe, a unor măsurători pe teren etc.

Verificarea și aprecierea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, ca și oricare altă verigă a procesului de instruire, contribuie la dezvoltarea capacității de cunoaștere a elevilor, la dezvoltarea gîndirii, vorbirii și memoriei. Condițiile care ajută la această dezvoltare sînt: planul logic, fundamentat al verificării; folosirea între-

bărilor și temelor care necesită elemente de gîndire și creație independentă a elevilor.

★

Lucrarea lui M. A. Danilov reprezintă o contribuție de mare importanță la studierea procesului de instruire în școală. Traducerea ei în limba romînă ar constitui un ajutor prețios pentru cadrele didactice, ca și pentru toți lucrătorii din învățămîntul nostru.

EUGEN NOVICICOV

„DIALOGUL LA COPII" [1])

Noua lucrare științifică a Tatianei Slama-Cazacu se încadrează într-un sistem bine cristalizat, privind dezvoltarea limbajului la copii. Împreună cu alte lucrări publicate anterior, „Dialogul la copii" are scopul de a combate concepția egocentrică despre copil și în special teza „egocentrismului limbajului copilului" susținută de J. Piaget, Mary Fischer, Adams, Rugg, Krueger, Sondergaard etc.

Toți acești autori, folosind metode speciale și unilaterale de cercetare, ajung la generalizarea arbitrară, că la copiii pînă la 7—8 ani ar predomina formele de limbaj egocentric ca: ecolalii, monolog, „monolog colectiv" (Piaget), negînd astfel existența unei vieți sociale propriu-zise la copiii de această vîrstă.

Pentru a demonstra caracterul neștiințific al acestei concepții, T. Slama-Cazacu, își situează cercetările pe poziția marxistă. Autoarea se orientează după studiile unor psihologi cunoscuți ca: L. S. Vîgotschi, A. R. Luria, A. N. Leontiev, A. A. Liublinskaia, V. E. Sîrkina, precum și Ch. Bühler, H. Delacroix, W. Stern și alții.

T. Slama-Cazacu își propune să aducă un material concret de fapte, care să ilustreze existența cu preponderență a unui limbaj cu funcție socială, chiar la copii, în special la vîrstele mici și care să arate, totodată, diversele aspecte ale comunicării dialogate.

Ipotezele ce stau la baza cercetărilor comunicate în lucrarea „Dialogul la copii" sînt:

1) „Funcția predominantă în limbajul copilului este aceea de comunicare, dar depinde atît de condițiile de educație, cît și de modul de observație și de notare a întregului comportament, pentru ca această funcție să se evidențieze", (p. 14).

2) Funcția de comunicare se manifestă chiar la copiii mici, sub forma adresării către cineva, sau a răspunsului la o solicitare verbală, ca o activitate de „intercomunicare", datorită faptului că fiind integrați în dinamica vie, adesea dramatică, a „convorbirii", ei se transpun succesiv în postură de vorbitor sau ascultător, cu toate implicațiile create de această situație complexă.

3) „Formele concrete pe care le ia funcția de comunicare la copil, și îndeosebi dialogurile, au particularități specifice de vîrstă" (p. 15).

Modelele utilizate — observația liberă, o formă de experiment combinat cu observația liberă și convorbirea în diferite variante, aplicate pe un număr de 360 copii antepreșcolari și preșcolari —, au constituit mijlocul de realizare a unui material documentar în ceea ce privește folosirea limbajului ca instrument al luării de contact reciproc și a modului cum se stabilesc relațiile între copii, cu alte cuvinte

[1]) *Tatiana Slama-Cazacu*: „Dialogul la copii", Ed. Academiei R.P.R., 1961, 165 pagini.

de demonstrare a funcției sociale a vorbirii.

Analiza și interpretarea bogatului material faptic, rezultat din cercetările autoarei, cuprinde următoarele subcapitole: a) Funcția de comunicare: *solilocviul, monologul*, dialogul (p. 22—42); b) Evoluția diverselor forme de limbaj: premisele dialogului (p. 42—51); sondaj statistic (p. 51—54); d) Aspectele relației dintre parteneri (p. 54—85); c) Condițiile de dezvoltare a *dialogului* (p. 85—91); f) Analiza conținutului dialogului (p. 91—106); g) Analiza *dialogului* din punct de vedere al formei exprimării (p. 106—140).

Ideea principală care rezultă din studierea lucrării este că funcția esențială a limbajului este și la copii aceea de comunicare, iar criteriul obiectiv în analiza vorbirii copiilor îl constituie: „urmărirea intenționată a scopului de comunicare a unui conținut psihic (de reflectare)" (p. 140). Autoarea aduce o prețioasă contribuție în vederea precizării aspectului unor forme de limbaj ce ar părea să contrazică criteriul amintit, că: solilocviul, monologul, limbajul interior „nu trebuie să fie interpretate ca forme „egocentrice" de limbaj, deoarece ele au, fie funcția de suplinire a necesității de dialog — de obicei în condiții care împiedică realizarea acestuia —, fie că ele constituie intermezzo-uri integrate de fapt în dialog, și în orice caz sînt construite după mulajul vorbirii normale, dialogate" (p. 140).

Materialul rezultat din cercetările autoarei o îndreptățește să afirme că dialogul apare chiar la copiii mici, după 2 ani, atunci cînd se dezoltă vorbirea în forme gramaticale desfășurate. Ea precizează, de asemenea, că în mod istoric, evolutiv, atît filogenetic, cît și ontogenetic, dialogul apare înaintea monologului, în forme primitive de reacții mimice sau vocale, la stimuli verbali și deci este greșită concluzia lui G. Tazde în legătură cu anterioritatea monologului față de dialog — care duce de fapt la egocentrismul limbajului.

În ceea ce privește dialogul, autoarea îl caracterizează prin: „prezența ambilor parteneri și prin îndreptarea către partener, prin schimbul alternativ de replici, prin dozarea proporțională a lungimii replicilor, prin schimbul (relativ) de informații și prin forma lingvistică în care apare uneori, și anume de înlănțuire sintactic contextuală între replici" (p. 38).

Particularitățile specifice dialogului la copii, privind conținutul și forma de exprimare a acestuia, rezultă din particularitățile de vîrstă, interesele, cunoștințele, condițiile de dezvoltare, influența factorilor educativi etc.

Deoarece adepții concepției egocentrice interpretează arbitrar particularitățile de exprimare ale limbajului la copii, T. Slama-Cazacu demonstrează, pe baza numeroaselor exemple întîlnite la antepreșcolari și preșcolari, că, și în cazul formei de dialog manifestat ca adresare către interlocutor, raportarea la partener prin vocative, imperative, gesturi etc. dovedește funcția dialogului de a exprima și mijloci acțiunea.

Bogăția formelor de exprimare, tempo-ul vorbirii, dinamica adesea dramatică, negațiile repetate, nuanțele de glumă, de ironie, de parodie, de nemulțumire, de necaz, rîsul și plînsul, gesturile, mimica, imprimă dialogului copiilor un caracter puternic afectiv și dinamic, legat de acțiune. Limbajul afectiv la copii „oglindește necesitatea copilului de a recurge la diferite mijloace pentru a influența partenerii, pentru a-i convinge, pentru a le solicita interesul" (p. 145).

Lucrarea „Dialogul la copii" are un caracter *pregnant psihologic* și duce la concluzia constructivă ca viitoarele cercetări de psihologie să se orienteze spre abordarea limbajului „în manifestarea sa concretă și vie, de dialog" (p. 148), fiind greșită poziția acelor autori care studiază limbajul în sine „care privește persoana vorbitoare, ca și cum ca ar vorbi singură, într-un prezumptiv monolog" (p. 5).

Complexitatea problemelor dezbătute de autoare fac din lucrarea prezentată un bun cîștigat pentru psihologie și, totodată, tematici de cercetare pentru lingvistică, pedagogie etc.

Îmbinarea judicioasă a concluziilor teoretice, rezultate din cercetarea faptică, cu sarcinile pedagogiei științifice și recomandațiile autoarei, referitoare la mijloacele de aplicare practică a acestor concluzii, măresc valoarea lucrării „Dialogul la copii".

Dezoltarea dialogului la copii ajută evoluția proceselor psihice ale fiecărui copil, atît din punctul de vedere al gîndirii, cît și al autoreglării pe plan motor verbal, al receptării, pregătind intrarea în colectivul clasei, prin transferul deprinderilor dobîndite în cursul dialogului (de exemplu, neîntreruperea partenerului cînd vorbește) și asupra altor aspecte ale conduitei (vorbitorul și auditorul se deprind să-și inhibe și alte reacții, nu numai replicile).

Sînt, de asemenea, interesante rezultatele obținute de autoare prin experimentele efectuate cu copii care stau acasă și sînt unici la părinți, pentru a explica de ce copilul încearcă să suplinească necesitățile dialogului cu solilocviul. Copilul va „discuta" cu păpușa, cu un partener imaginar sau cu sine însuși. Aceasta nu atestă teza „egocentristă", ci dimpotrivă.

Autoarea propune ca prin diferite activități să dezvolte dialogul la copii, limbajul dialogat, deprinderea practică a regulilor unei bune convorbiri, prin diverse jocuri cu roluri, care implică cooperarea în cadrul distribuirii rolurilor între mai mulți parteneri.

Desigur că problema dialogului, ridicată de T. Slama-Cazacu, poate și trebuie să fie studiată și la adulții la care mai apar uneori consecințele unei slabe însușiri a normelor de limbaj dialogat — temă propusă chiar de autoare — ceea ce ne îndreptățește să așteptăm noi contribuții pe această linie.

EL. MARCUS și S. MARCUS

O CARTE UTILĂ PENTRU PEDAGOGI ȘI PĂRINȚI *

Educarea copiilor încăpățînați prezintă nu numai un deosebit interes practic, ci și teoretic. Studiul pedagogului sovietic A. P. Larin aduce o contribuție importantă la elucidarea acestei probleme, destul de puțin tratată în literatura de specialitate.

Pornind de la premisa faptic întemeiată că, deși frecvent întîlnită la copii, „încăpățînarea nu este un fenomen general, tipic" (p. 3), autorul își propune o analiză a **naturii și cauzelor** încăpățînării la copii, pentru ca, pe această bază, să indice **metodele de prevenire**

* A. P. Larin: „Despre încăpățînarea copiilor", E.S.D.P., 1961, 128 pag.

și înlăturare a acestei trăsături negative de caracter. Autorul abordează fenomenul în complexitatea lui, în ansamblu, desprinzînd caracteristicile generale ale unui încăpățînat: rezistența nerațională față de persoana care încearcă să acționeze asupra voinței lui, îndoiala în justețea propriului punct de vedere, exigența excesivă față de alții (paralel cu insuficienta exigență față de sine), individualismul. În concluzie, „încăpățînarea este o manifestare a slăbiciunii voinței și caracterului; ea dovedește lipsa unei independențe totale, a principialității, a perseverenței raționale" (p. 13).

O deosebită importanță educativă prezintă cercetarea deosebirilor calitative esențiale dintre încăpățînare și o serie de trăsături pozitive de caracter. Deseori aceasta este confundată cu perseverența, dîrzenia și bărbăția. Izvorul acestor erori rezidă în unele asemănări exterioare între încăpățînare și celelalte trăsături enumerate, în considerarea aparenței drept esență și invers. Cunoașterea adevăratului conținut al diverselor trăsături de caracter se transformă astfel într-o cerință legică a procesului de educație, deorece numai de pe această poziție se pot cultiva la copii caractere superioare și se pot preîntîmpina efectele dăunătoare ale unor manifestări negative.

Încăpățînarea nu este o trăsătură stabilă a caracterului. În diferite perioade de vîrstă ale copilului ea capătă forme diferite și se manifestă cu o intensitate variabilă. „În esență însă — se arată în studiu — tipul de încăpățînare este determinat de particularitățile cauzelor sociale și de ordin educativ care generează încăpățînarea la copii" (p. 24). În legătură cu aceasta, autorul distinge trei variante ale încăpățînării copilului, provocate îndeobște de viața în familie:

1) **Încăpățînarea copilului jignit de faptul că nu este suficient respectat,** cauzată, în esență, de încălcarea unui principiu fundamental al educației: **respectarea personalității copilului.** („Știrbirea libertății și independenței copilului, folosirea tonului aspru, de comandă față de el, constrîngerea pur exterioară în îndeplinirea îndatoririlor... lipsa unității și consecvenței în impunerea cerințelor... atitudinea preferențială în ceea ce privește stima și cerințele impuse copiilor" sînt cauze care duc la apariția încăpățînării);

2) **Încăpățînarea copilului răsfățat, căruia i se acordă un surplus de respect, fals înțeles, corelat cu exigențe reduse.** Dacă la copilul jignit încăpățînarea apare ca un reflex de apărare, defensiv, la cel răsfățat devine un mijloc de a comanda celor din jur, capătă o dominantă ofensivă.

De cele mai multe ori, aceasta se datorește respectului excesiv acordat copilului, căruia i se impun, în același timp, exigențe extrem de mici. Există multe familii în care sînt cultivate condiții cu totul nefavorabile unei educații sănătoase: scutirea copiilor de muncă, insuficienta lor îndrumare, inconsecvența și îngăduința prea mare față de ei, lauda și dărnicia exagerate. Ca atare, la răsfățat apare, ca o trăsătură obișnuită, **capriciul,** care este și el o formă de manifestare a încăpățînării.

3) **Încăpățînarea copilului nesupravegheat** care suferă atît din cauza lipsei de respect a adulților față de el, cît și a exigențelor scăzute. Copilul nesupravegheat este lipsit de îndrumare, în primul rînd de cea a părinților. De aceea, la el se observă un exces de independență, o libertate neîntemeiată pe cunoașterea necesității. Acești copii, nefiind conștienți de necesitatea comportării raționale, se izbesc în permanență de ea ca de un obstacol, devin încăpățînați, ridică la rangul de cerință absolută propriile lor dorințe, lipsite de sens uneori.

În educarea copiilor încăpățînați un rol important are școala. Insuficiențele din activitatea instructiv-educativă mențin

uneori încăpățînarea copiilor, cauzată, în majoritatea cazurilor, de relațiile anormale din familie. În școală, încăpățînarea elevului se manifestă prin refuzul de a îndeplini diferitele cerințe pe care i le pune în față profesorul sau școala. Lipsa de tact, de unitate a exigențelor și de autoritate a profesorului față de copii stimulează indisciplina și spiritul de contradicție. Spre această consecință conduce, de altfel, și încălcarea raporturilor normale dintre școală și familie, divergențele care se mai ivesc uneori între profesori și părinți.

Întregul complex de cauze și situații care generează fenomenul încăpățînării este bogat exemplificat de autor prin cazuri concrete, care prezintă un deosebit interes. Studiind mai mulți copii încăpățînați, pedagogul sovietic observă că această trăsătură negativă îi duce, în ultimă instanță, la încălcarea disciplinei în școală și societate. Încăpățînarea are, deci, și efecte sociale negative, în afara faptului că este o frînă în dezvoltarea individuală psihică și fizică a copilului. De aceea, problema prevenirii și înlăturării acestei trăsături negative de caracter are o mare însemnătate practică. În această privință nu sînt de folos nici un fel de rețete sau metode educative izolate. Pentru dezrădăcinarea încăpățînării sînt necesare măsuri și procedee de lucru complexe, diverse, care să acționeze în primul rînd asupra cauzelor obiective și subiective care o provoacă.

Stabilirea unor relații reciproce juste în familie și în școală și cultivarea tactului pedagogic al părinților și profesorilor constituie premisele esențiale ale muncii educative împotriva încăpățînării. Deoarece copiii îndeplinesc întocmai cerințele părinților numai atunci cînd îi respectă este necesară realizarea unei unități depline a colectivului familial, a unei atmosfere de prietenie, ajutor și încredere reciprocă. Pe de altă parte, numai un colectiv sănătos de elevi poate constitui factorul care, în școală, duce în mod necesar la dispariția încăpățînării. Pe bună dreptate, se arată în lucrare, „atunci cînd colectivul de elevi sprijină cerințele profesorului, încăpățînatul recunoaște caracterul obiectiv al acestor cerințe, fapt care ușurează considerabil subordonarea lui" (p. 82). Dar caracterul relațiilor din școală este influențat, în mare măsură, de calitățile personale și de tactul pedagogic al profesorilor.

Este știut faptul că autoritatea cadrului didactic este determinată de o calificare pedagogică înaltă, de calități morale și de voință superioare, de priceperea de a îmbina stima și dragostea față de copii cu exigența. Lipsurile în muncă ale profesorului oferă elevilor și, în speță, celor încăpățînați un prilej de a-și canaliza spiritul de independență pe un drum greșit și un teren favorabil pentru cultivarea rezistenței față de cerințele școlii. Calitățile individuale ale educatorului trebuie să se îmbine cu un deosebit tact pedagogic, cu atitudinea politicoasă și delicată față de elev, cu „priceperea de a găsi calea justă spre conștiința, sentimentele și voința copilului" (p. 87) astfel încît elevul să se simtă, în orice moment, un om independent, care poate să-și manifeste autentic inițiativa.

La îndemîna educatorilor stau și o serie de metode pedagogice generale și speciale care, folosite corespunzător, au un rol deosebit de eficient în înlăturarea încăpățînării. Formarea convingerilor, a obișnuințelor de muncă și de comportare disciplinată, acordarea judicioasă a recompenselor și pedepselor sînt cîteva din metodele educative generale care converg spre cultivarea unor trăsături sănătoase de caracter la copii.

Alături de acestea, A. P. Larin ia în considerație și unele procedee speciale de reeducare a copiilor încăpățînați, pro-

cedee rezultate din generalizarea experienței unor profesori fruntași.

Se știe, de pildă, că încăpățînarea copilului are întotdeauna un scop precis. Pus însă în situația de a nu-și realiza ținta, încăpățînatul renunță repede la rezistența nerațională față de educator sau colectiv. Tocmai în priceperea cu care educatorul se preface a nu da atenție, momentan, diverselor manifestări de încăpățînare, constă procedeul special al **ignorării.**

Distragerea atenției este, de asemenea, un procedeu practic, aplicat mai cu seamă la preșcolari — de a-l depărta pe încăpățînat de motivul care i-a provocat această stare.

Din partea educatorului se cere multă atenție atunci cînd folosește **povața** ca mijloc de influențare. Educatorul va obține rezultate bune numai dacă, prezentînd încăpățînatului exemple pozitive, pilduitoare, îi va lăsa posibilitatea să discearnă singur cum e mai bine să procedeze pentru a se îndrepta și nu-i va impune, ca o schemă, unul sau altul din exemplele utilizate. Prezentîndu-i brusc o cerință, educatorul va realiza tocmai un efect contrar celui scontat. Legat de aceasta se folosește **metoda amînării** care constă, în esență, în a da timp copilului să se pregătească, din punct de vedere afectiv, în vederea îndeplinirii unei sarcini.

În sfîrșit, formarea la copil a obișnuinței de a-și analiza faptele rațional, cu spirit critic — **autoeducația** — constituie un procedeu util de trezire a atitudinii negative, conștiente față de încăpățînare.

Avînd la îndemînă un complex de metode pedagogice de luptă împotriva încăpățînării, educatorii și părinții trebuie să le folosească rațional, cu grijă și tact, ținînd seama de particularitățile de vîrstă și individuale ale copilului, pentru a se evita eventualele nepotriviri între procedeul utilizat și gradul de dezvoltare fizică și intelectuală a copilului.

Încăpățînarea este o trăsătură de caracter negativă, care poate fi înlăturată dacă se manifestă respect față de copil, dacă se elimină faptele care i-ar putea înjosi personalitatea, dacă i se călăuzesc eforturile spre cerințe serioase, fiind supus unui control autoritar și permanent din partea colectivului, a educatorilor și a părinților.

Conținînd o analiză profundă și multilaterală a fenomenului încăpățînării la copii, analiză bazată pe un bogat și instructiv material faptic, prin soluțiile practice și eficiente pentru înlăturarea încăpățînării pe care le oferă, cartea pedagogului sovietic A. P. Larin suscită un justificat interes din partea pedagogilor și părinților din țara noastră, uniți în efortul de a forma și dezvolta multilateral *omul nou, constructor al societății socialiste.*

ACULIN CAZACU

CĂRȚI NOI IN BIBLIOTECA CENTRALĂ PEDAGOGICĂ

P. M. IAKOBSON: „Esteticeskoe vospitanie detei v semie" (Educația estetică a copiilor în familie), Moskva, Ucipedghiz, 1961), 51 p.

Arătînd locul important pe care-l ocupă dezvoltarea gustului artistic, a interesului și dragostei pentru frumos în educația comunistă a copilului, autorul prezintă experiența bogată a oamenilor sovietici în educarea gustului estetic al copiilor.

Din capitolele lucrării — „Frumosul în viața de toate zilele"; „Să înțelegem

și să apreciem arta"; „Să iubim frumusețile naturii"; „Să dezvoltăm aptitudinile artistice ale copiilor" — prezentate în lumina sarcinilor generale ale educației estetice — se desprinde rolul însemnat al familiei în rezolvarea acestei importante componente a educației comuniste.

Autorul pune un accent deosebit pe realizarea unei atmosfere familiale corespunzătoare, care se realizează prin schimburi de păreri și discuții între membrii familiei despre cărți, filme, muzică, pictură etc. Aceasta contribuie la formarea gustului artistic al copiilor.

V. I. PETROVA: „Domașnîi trud mladșego școlnika" (Munca școlarului mic în gospodăria părintească), Moskva, Ucipedghiz, 1959, 32 p.

Autoarea evidențiază rolul părinților în formarea unei atitudini juste față de munca fizică la copil, arătînd că primii pași în această direcție se fac în cadrul gospodăriei părintești.

Munca în familie dă copilului posibilitatea ca, încă din primii ani ai vieții, să-și manifeste spiritul de inițiativă, de independență și chiar de creație, deosebit de importante pentru educarea dragostei și a respectului față de muncă.

Cartea cuprinde idei, metode și procedee utile privind antrenarea băieților și fetelor în munca gospodărească, deprinderea treptată a acestora cu îndeplinirea unor sarcini, cointeresarea lor, folosirea laudei și a pedepsei, exigența părinților, colaborarea dintre profesori și părinți în educarea dragostei și a respectului față de muncă, igiena muncii etc.

Un loc important ocupă în lucrare îndrumările privitoare la alegerea activităților pe care trebuie să le îndeplinească copiii și la controlul părinților asupra îndeplinirii acestora.

Cartea este de un real folos părinților și educatorilor.

A. L. VAKUROVA: „Dlea vas roditeli". Sbornik besed (Pentru dv. părinți. Culegere de convorbiri). Sub redacția E. I. Volkova, Moskva, Izdatelstvo A.P.N. RSFSR., 1961, 176 p.

In urma unei anchete privind educația copiilor în familie, organizată de revista „Sovetskaia jenșcina" (Femeia sovietică), în paginile căreia și-au spus cuvîntul oameni de știință, pedagogi, medici, părinți, cu bogată experiență în acest domeniu, A. L. Vakurova a întocmit o culegere cuprinzînd cele mai interesante răspunsuri, din care se desprind probleme și sfaturi utile, de un real ajutor pentru părinți în vederea educării unor membri utili societății socialiste.

Răspunzînd unor importante probleme pedagogice ca: educarea copilului unic, munca — baza educației morale, regimul zilnic al copiilor, hrana copiilor și multe altele, lucrarea de față constituie un îndrumător util pentru părinți ca și pentru educatori.

NELLY PRICEPUTU

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ERATĂ la nr. 2/1962
al
REVISTEI DE PEDAGOGIE

Pag.	Rîndul	În loc de	Se va citi	Din vina
97	39—40	teoria corelației organismelor	legea corelației între organe	redacției
98	31	subordonat de	principal în	redacției
100	26	sfecla	mesteacănul	redacției

TIPOGRAFIA ŞI LITOGRAFIA
ÎNVĂŢĂMÎNTULUI
C. 4208

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învățământului — c. 4208

REVISTA DE PEDAGOGIE

Sibiu-Berăria S
Bibliotecă oraș.

T 3926

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

6

ANUL XI 1962

1964

1990

97

- IUI 2005

11. IUL. 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAI*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Prof. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3926

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 6 *Iunie 1962*

2022

SUMAR

	Pag.
* * * V. I. Lenin şi educaţia morală a tineretului	5
STUDII ŞI CERCETĂRI	
ŞTEFAN BÎRSĂNESCU, VASILE BUNESCU şi GHEORGHIŢA FLEANCU: Internatul şi rolul său educativ în şcoală	13
ION BÎRNA şi STELA PREDESCU: Despre conţinutul educativ al lecţiilor	30
VIRGIL CARABA: Dezvoltarea spiritului de iniţiativă al şcolarilor în procesul activităţii pionereşti	45
CORNELIA DIMITRIU: Cu privire la metodica examenului de maturitate	59
ION STANCIU: Aspecte ale concepţiei pedagogice a lui J. J. Rousseau	69
CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ	
STELIAN MARINESCU: Este necesară o programă a muncii educative în şcoală?	83
O. ŞAFRAN: Cu privire la caracterul de sistem al muncii dirigintelui	89
ALEXANDRU BOJIN: Caracterizarea personajelor pozitive din literatura noastră actuală, mijloc important de educare comunistă a elevilor	97
ION VILCIU: La a 40-a aniversare a creării Uniunii Tineretului Comunist din Romînia	106
DE PESTE HOTARE	
CONSTANŢA ŞORIK: Problemele educaţiei comuniste oglindite în revista „Comunist"	109
CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE	
G. F.: O preţioasă lucrare pentru cadrele didactice	117
MIRON IONESCU: „Disciplina în şcoală"	123
* * * Regulament privind organizarea „Lecturilor pedagogice"	127

5816

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

XI-ый год, № 6 *Июнь, 1962*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

* * * В. И. Ленин и моральное воспитание молодёжи . . 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Штефан Бырсэнеску, Василе Бунеску, Георгица Флянку : Интернат и его воспитательная роль в школе 13

Ион Быркэ и Стела Предеску : О воспитательном содержании урока . . 30

Виржил Караба: Развитие инициативы учащихся в процессе пионерской деятельности 45

Корнелия Димитриу : О методике экзамена на аттестат зрелости . . 59

Ион Станчу : Аспекты педагогической концепции Ж. Ж. Руссо . . . 69

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

Стелиан Маринеску : Необходима ли в школе программа по воспитательной работе ? 83

О. Шафран : О характере системы работы классного руководителя . . 89

Александру Божин : Характеристика положительных героев в нашей современной литературе — важный фактор коммунистического воспитания учащихся 97

Ион Вылчу : 40 — ая годовщина организации „Союза Коммунистической Молодежи" в Румынии 106

ЗА РУБЕЖОМ

Констанца Шорик : Вопросы коммунистического воспитания, обсуждаемые в журнале „Коммунист" 109

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Г. Ф. : Ценная работа для учителей 117

Мирон Ионеску : „Дисциплина в школе" 123

* * * Положение об организации „Педагогических чтений. . . 127

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année nr. 6 *Juin 1962*

SOMMAIRE

Page

* * * V. I. Lénine et léducation morale de la jeunesse 5

ÉTUDES ET RECHERCHES

Ştefan Bîrsănesco, Vasile Bunesco et *Gheorghiţa Fleanco:* L'internat et son rôle éducatif dans l'école 13

Ion Bîrna et *Stela Predesco:* Sur le contenu éducatif des leçons 30

Virgil Caraba: Le développement de l'esprit d'initiative des écoliers dans le processus de l'activité des pionniers. 45

Cornelia Dimitriu: Sur la méthodique de l'examen de maturité 59

Ion Stanciu: Aspects de la conception pédagogique de J.-J. Rousseau . . . 69

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Stelian Marinesco: Est — ce nécessaire un programme du travail éducatif dans l'ecole? 83

O. Şafran: A l'égard du caractère de système du travail du professeur dirigeant. 89

Alexandru Bojin: Caractéristiques des personnages positifs de notre littérature actuelle — important moyen d'éducation communiste des élèves . . . 97

Ion Vîlciu: Le quarantième anniversaire de la création de l'Union de la jeunesse communiste de Roumanie 106

DE L'ÉTRANGER

Constanţa Şorik: Les problèmes de l'éducation communiste reflétés dans la revue „Comunist" 109

CHRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

G. F.: Un précieux ouvrage pour les enseignants 117

Miron Ionesco: „La discipline dans l'école". 123

* * * Réglement de l'organisation des „Lectures pedagogiques" 127

V. I. LENIN ŞI EDUCAŢIA MORALĂ A TINERETULUI

„Trebuie ca toată munca în domeniul educării, pregătirii şi instruirii tineretului de azi să constituie o cultivare a moralei comuniste în rîndurile lui".

V. I. LENIN

În condiţiile actuale, cînd în ţara noastră a fost construită baza economică a socialismului, cînd socialismul a învins definitiv, la oraşe şi sate, activitatea ideologică, munca de lichidare a înrîuririlor educaţiei burgheze din conştiinţa oamenilor a devenit forma principală a luptei de clasă, a luptei dintre vechi şi nou.

În procesul complex al desăvîrşirii construcţiei socialismului creşte din ce în ce mai mult rolul conştiinţei socialiste. În această etapă capătă o mare importanţă studierea şi aplicarea ideilor leniniste potrivit cărora morala nouă, socialistă, se dezvoltă în luptă cu vechile obiceiuri şi deprinderi, cu ideile moralei burgheze care se menţin timp îndelungat în conştiinţa oamenilor.

Învăţătura leninistă cu privire la educarea tineretului în spiritul moralei comuniste are o mare actualitate şi constituie o călăuză sigură în activitatea politico-educativă.

Lenin a arătat că educaţia morală a tinerei generaţii este o latură fundamentală a educaţiei comuniste şi o parte integrantă a vastului proces de construire a noii societăţi. Principiile moralei comuniste se statornicesc în lupta proletariatului împotriva burgheziei, decurg din însăşi esenţa acestei lupte: „Morala este ceea ce serveşte la distrugerea societăţii vechi, exploatatoare şi la unirea tuturor celor ce muncesc în jurul proletariatului, care făureşte societatea nouă, comunistă.

Morala comunistă este morala care serveşte acestei lupte, care uneşte pe oamenii muncii împotriva oricărei exploatări, împotriva micii proprietăţi de orice fel, deoarece mica proprietate dă în mîna unei singure persoane ceea ce a fost creat prin munca întregii socieăţi".[1])

Dezvoltînd problemele eticei marxiste, V. I. Lenin a pornit de la demonstrarea caracterului reacţionar al moralei burgheze care, sub masca unei pretinse moralităţi supreme, caută de fapt să ascundă caracterul

[1] *V. I. Lenin,* Opere, vol. 31, E.S.P.L.P., 1956, p. 275.

irațional și antiuman al relațiilor sociale statornicite de orînduirea burgheză. Normele și ideile burgheziei despre comportarea morală a individului în societate sînt orientate în sensul consfințirii individualismului și egoismului.

„Spiritul individualismului, al egoismului, setea de îmbogățire, dușmănia și concurența — iată esența moralei societății burgheze. Exploatarea omului de către om, care stă la baza societății burgheze, reprezintă cea mai grosolană încălcare a moralității... Nu degeaba morala claselor exploatatoare este caracterizată prin formula plină de cruzime „omul față de om e lup" — *a arătat N. S. Hrușciov, în Raportul prezentat la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S.*

V. I. Lenin a arătat că lupta pentru socialism presupune cu necesitate critica hotărîtă a preceptelor morale propagate de burghezie, precum și dărîmarea întregului edificiu suprastructural pe care s-au sprijinit aceste precepte. Trebuie supuse unei critici necruțătoare și teoriile etice ale apologeților capitalismului, trebuie demonstrată inconsistența lor totală.

Analizînd conținutul de clasă și caracterul istoric al moralei burgheze, Lenin a dezvăluit tabloul real al moravurilor vechii societăți, întemeiate pe principiul „ori jefuiești tu pe altul, ori te jefuiește altul pe tine". Morala burgheză, care reflectă condițiile economiei capitaliste, urmărește slujirea scopului ei principal, adică goana după profit. Pentru a-și justifica și apăra pozițiile de clasă exploatatoare, burghezia recurge mai ales la preceptele divine. Propovăduind ideea smereniei și supunerii, a non-violenței față de răul social, teoria burgheză urmărește mutilarea oamenilor din punct de vedere moral, dezarmarea și îndepărtarea clasei muncitoare de la sarcinile reale ale luptei de clasă. În sprijinul aceluiași scop, ea susține și existența unor norme etice eterne și necondiționat valabile în afara condițiilor obiective ale vieții materiale.

Arătînd că orice reprezentare despre morală în afara noțiunii de clasă este o „înșelătorie și o îmbîcsire a minții muncitorilor și țăranilor", *Lenin a precizat că morala comunistă* „este pe deplin subordonată intereselor luptei de clasă a proletariatului"[1], *luptei pentru construirea socialismului și a comunismului. Morala comunistă nu apare și nu se dezvoltă pe un teren gol. Ea reprezintă chintesența, treapta superioară a întregului tezaur etic pe care l-a elaborat omenirea, continuarea firească, legic-necesară a ideilor progresiste din trecut. Preluarea celor mai înaintate idei etice elaborate de ideologii progresiști din trecut trebuie să fie făcută în mod critic, astfel încît să corespundă condițiilor noi, legate de realizarea sarcinilor istorice ale proletariatului. Normele comuniste de conduită morală nu sînt rodul fanteziei, ci izvorăsc direct, legic din condițiile vieții materiale. Noua orînduire ridică în fața constructorilor ei cerințe morale noi și prin însăși esența sa reprezintă ansamblul tuturor condițiilor obiective în baza cărora se constituie morala comunistă ca formă a conștiinței sociale.*

În aceste condiții, formarea omului nou, dezvoltarea armonioasă a personalității umane în procesul participării active la construirea comu-

[1] *V. I. Lenin,* Despre învățămîntul public, E.S.D.P., 1959, p 419.

nismului, constituie sarcina principală a muncii ideologice. Unirea lucrătorilor societății comuniste într-un colectiv unic care să asigure victoria deplină și definitivă a idealurilor comunismului este posibilă numai pe baza unității ideologice și politice a poporului, a înaltei conștiințe comuniste.

Factorul determinant pentru formarea conștiinței morale a tineretului este apariția, dezvoltarea și consolidarea modului de producție socialist — conținut principal al existenței sociale socialiste. Conținutul socialist al relațiilor de producție condiționează caracterul socialist al întregului ansamblu de norme, reguli și deprinderi morale.

Apariția și dezvoltarea conștiinței socialiste nu este însă numai reflectarea în mintea oamenilor a condițiilor vieții materiale. A privi astfel problema înseamnă a aluneca pe panta schematismului vulgar. În procesul dezvoltării conștiinței morale a tineretului intervine, ca o parte integrantă, activitatea ideologico-educativă desfășurată de partidul comunist și de organizațiile de tineret, care mobilizează și orientează întreaga energie revoluționară a tinerei generații pe drumul construcției socialismului și comunismului. Numai unind pregătirea sa, învățătura și educația sa cu munca muncitorilor și țăranilor, Uniunea Tineretului Comunist poate fi un bun purtător de cuvînt al ideilor comunismului științific în rîndurile tineretului.

V. I. Lenin a arătat că piatra unghiulară a întregii munci de cultivare a moralei comuniste în rîndul generației tinere o constituie legarea sarcinilor educației comuniste de problemele concrete ale dezvoltării și consolidării noii orînduiri.

Cunoașterea științifică a legilor obiective de dezvoltare a societății comuniste impune sarcina educării tineretului în spiritul comunismului pentru ca acesta să fie capabil să înțeleagă mersul și perspectiva dezvoltării mondiale și să construiască în mod conștient comunismul.

Nu este suficient să ne oprim la ideile generale despre educația comunistă, ci trebuie să vedem fiecare etapă a construirii noii societăți, să înțelegem care sînt sarcinile specifice care determină conținutul întregii munci educative. Viața, practica revoluționară de zi cu zi a maselor de milioane de oameni este aceea care scoate la iveală, prin dinamismul ei interior, cele mai bune și mai potrivite metode și procedee ale muncii educative.

V. I. Lenin a arătat că principala problemă care se pune este aceea ca tineretul „să învețe comunismul". Tînăra generație trebuie să învețe comunismul atît prin însușirea marxism-leninismului, cît și prin — și aceasta este esențialul — participarea zi de zi, alături de toți oamenii muncii, la munca de construire a noii societăți. Tinerii vor deveni comuniști dacă vor ști să închine munca și forțele lor cauzei comune. Legătura indisolubilă dintre teorie și practică constituie baza întregii munci educative desfășurate de partid. În cadrul acestui proces, se ține seama și de rolul pe care-l are conștiința politică a tinerei generații.

Fundamentînd principiile educației morale a tineretului, Lenin a scos în evidență faptul că atitudinea morală a tinerei generații, în înțelesul educației comuniste, se poate realiza numai dacă ea are un temeinic suport politic.

A învăța comunismul în înțeles leninist nu înseamnă însușirea mecanică a unor cunoștințe despre comunism expuse în manuale, broșuri și lucrări, memorarea lozincilor comuniste. Deoarece comunismul presupune în primul rînd o nouă bază tehnico-materială la nivelul cuceririlor științei și tehnicii celei mai avansate, tineretului îi revine sarcina însușirii cunoștințelor moderne, a transformării lozincilor într-o călăuză a muncii practice.

Marxismul apreciază etica, din punct de vedere practic, de pe pozițiile luptei de clasă. Tineretul trebuie să înțeleagă ce clasă este purtătoarea fizică și morală a transformării revoluționare a societății și, situindu-se pe pozițiile acestei clase, să pună în slujba ei întreaga sa pasiune, voință și energie.

Generația tînără — arată Lenin — trebuie să știe că sarcina vieții ei este construirea societății comuniste. Conștiința morală, legată de sarcinile luptei de clasă a proletariatului, reprezintă astfel un important suport subiectiv în această luptă.

Lenin a dezvăluit cu un deosebit spirit analitic interdependența factorilor obiectivi și subiectivi care influențează asupra dezvoltării conștiinței morale a tineretului. Arătînd că după cucerirea puterii politice de către proletariat lupta de clasă nu încetează, ci numai își schimbă formele, rezultă că cu cît comportarea tinerilor concordă tot mai mult cu sarcinile luptei pentru comunism, cu atît această comportare va avea un caracter mai moral. Așadar, cultivarea moralei comuniste în rîndurile tineretului presupune, pe de o parte, formarea concepției științifice despre lume și viață — bazată pe însușirea învățăturii marxist-leniniste — care să-i dea posibilitatea cunoașterii și înțelegerii legilor generale de dezvoltare a societății, precum și însușirea cunoștințelor tehnico-științifice înaintate, iar, pe de altă parte, transformarea reprezentărilor despre metoda comunistă în convingeri și formarea unor deprinderi și obișnuințe de comportare corespunzătoare. Lenin a arătat că între aceste două laturi trebuie să existe o legătură indisolubilă, pentru că numai astfel este posibilă pregătirea din punct de vedere moral a omului nou.

Ce înseamnă deci „a te comporta moral?" Dacă la baza moralei comuniste stă lupta pentru întărirea și desăvîrșirea construcției comunismului, înseamnă că pentru a fi comunist cu adevărat trebuie să faci „în așa fel încît să închini munca ta, forțele tale cauzei comune" [1].

Criteriul de apreciere a faptelor ca fiind morale constă, deci, în manifestarea practică a atașamentului deschis, izvorît din convingere, pentru cauza construirii socialismului și comunismului. Deoarece societatea comunistă statornicește între oameni relații cu adevărat umane, comunismul ne apare astfel ca cel mai înalt ideal moral.

Ideile leniniste și-au găsit o confirmare deplină în procesul construirii socialismului și comunismului în Uniunea Sovietică. Lucrările Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. au arătat că pe măsură ce viața se îmbogățește, morala comunistă se îmbogățește și ea cu noi principii, cu un conținut nou. Codul moral al constructorilor comunismului cuprinde prin-

[1] *V. I. Lenin*, op. cit., p. 425

cipii morale corespunzătoare noii etape de dezvoltare a societății sovietice, în care normele și regulile morale devin o forță esențială de reglementare a relațiilor dintre oameni.

În țara noastră, în procesul desăvîrșirii construcției socialismului, capătă o însemnătate tot mai mare judecata opiniei publice, a colectivității, formele obștești de influențare a celor ce încalcă normele vieții sociale. În aceste condiții, crește în măsură tot mai mare importanța muncii de educație politico-ideologică a tineretului, de dezvoltare a conștiinței sale morale. În raportul prezentat la cel de-al III-lea Congres al P.M.R. se dă o înaltă apreciere muncii desfășurate de tineretul nostru pentru victoria socialismului, gradului de dezvoltare a conștiinței morale și a atașamentului deplin al tineretului pentru cauza desăvîrșirii construcției socialiste. „Alături de întregul popor muncitor, minunatul tineret al patriei noastre, muncind în producție și învățînd în școli și institute, participă cu entuziasm la lupta pentru dezvoltarea economiei și culturii, aducînd o contribuție de preț la obținerea tuturor victoriilor noastre“ [1].

★

Analizînd în mod dialectic, concret-istoric realitatea socială, V. I. Lenin a dezvăluit veriga principală *a muncii educative desfășurate de partid pentru cultivarea moralei comuniste în conștiința tineretului, arătînd că* „numai în munca laolaltă cu muncitorii și țăranii poți deveni cu adevărat comunist“ [2].

Pusă astfel, problema educației comuniste capătă o temeinică fundamentare teoretică și constituie un prețios îndreptar pentru activitatea practică. În lucrările sale, V. I. Lenin a acordat o mare atenție problemelor legate de laturile educației morale a tinerei generații. Din complexitatea aspectelor care definesc morala comunistă se desprinde, ca element important atitudinea comunistă față de muncă.

În procesul construirii socialismului, apariția și consolidarea proprietății socialiste, schimbarea caracterului muncii, au creat condițiile pentru ca oamenii să se elibereze de vechea mentalitate individualistă, de proprietar particular.

V. I. Lenin chema tineretul să participe cu entuziasm alături de întreaga masă de oameni ai muncii la realizarea unei astfel de organizări a muncii, în care să precumpănească nu interesele personale, ci acelea ale întregii colectivități. El a văzut în subotnicele comuniste germenii noii atitudini comuniste față de muncă. Semnificația morală a acestei atitudini față de muncă își găsește expresia în grija neprecupețită pentru interesele obștești. „Trebuie să organizăm orice muncă, oricît de grea și de murdară ar fi ea, în așa fel încît fiecare muncitor și țăran să-și spună: eu sînt o părticică a marii armate a muncii libere și voi ști să-mi clădesc eu însumi

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Raport de activitate la Congresul al III-lea al P.M.R., Ed. politică, 1960, p. 96.

[2] *V. I. Lenin*, Despre învățămîntul public, E.S.D.P., 1959, p. 426.

viața, fără moșieri și capitaliști, voi știi să instaurez ordinea comunistă" [1]. *Atitudinea comunistă față de muncă constituie un factor esențial, care, prin creșterea fără precedent a productivității muncii, exercită o influență deosebită în direcția asigurării condiției de bază pentru victoria socialismului în întrecerea economică cu capitalismul. Comunismul — spunea Lenin — începe acolo unde apare grija neprecupețită — și care învinge greutățile muncii— a muncitorilor simpli de a mări productivitatea muncii.*

Frumusețea morală, frumusețea adevărată este atributul omului care muncește. Noua atitudine față de muncă se reflectă în pregătirea temeinică pentru ridicarea producției și productivității muncii, în grija față de avutul obștesc, în dragostea față de muncă și de oamenii muncii. Ea cuprinde, de asemenea, organizarea muncii pe baza disciplinei conștiente. Noțiunea de disciplină capătă în lucrările lui Lenin o profundă semnificație morală, este considerată ca o categorie etică, pentru că vechea disciplină a bitei și a foamei este înlocuită cu disciplina conștientă, stabilită în cadrul relațiilor tovărășești, întemeiată pe conștiința răspunderii pentru cauza comună. Lenin considera că una din sarcinile de căpetenie ale Uniunii Tineretului Comunist este tocmai educarea tinerilor constructori ai noii societăți în spiritul unei munci conștiente și disciplinate, spunînd că: „pentru un comunist toată morala constă în această disciplină solidară". Tineretul trebuie educat astfel încît să fie capabil de a munci organizat și sistematic, avînd capacitatea de a birui cu fermitate și hotărîre greutățile, de a găsi cele mai raționale metode de muncă, de a nutri un nețărmurit respect față de muncă și de oamenii muncii.

În legătură cu poziția omului în societate, clasa muncitoare a spulberat regula „fiecare pentru el, dumnezeu singur pentru toți", propovăduită de sistemele etice construite de ideologii burgheziei. Principiul moralei comuniste „toți pentru unul, unul pentru toți" este principiul colectivismului și el exprimă grija pentru integrarea deplină a personalității umane în colectiv, caracterizează umanismul veridic, izvorît din relațiile de colaborare și ajutor reciproc statornicite între oameni pe temeiul proprietății socialiste asupra mijloacelor de producție.

Lenin a arătat că spiritul de colectiv, preocuparea de a îmbina armonios interesele personale cu cele obștești sînt trăsături specifice profilului moral al tineretului. Interesul obștesc trebuie să se manifeste ca un stimulent lăuntric al individului. Numai astfel principiul colectivismului va dovedi marea forță educativă pe care o reprezintă.

De aceea, adresîndu-se tineretului comunist și chemîndu-l la muncă, laolaltă cu întregul popor, Lenin spunea că scopul fundamental al acestei munci este transformarea Rusiei dintr-o țară săracă și mizeră într-o țară bogată. Aceasta înseamnă că formarea atitudinii comuniste față de muncă și realizarea ei în spiritul comunismului este indisolubil legată de înțelegerea scopului și utilității sociale a muncii. Prin urmare, în întreaga sa activitate, tineretul trebuie să fie stăpînit de sentimentul profund activ al dragostei față de patrie.

---

[1] *V. I. Lenin,* Despre învățămîntul public, E.S.D.P., 1959, p. 427.

Educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist este o necesitate obiectivă. Morala comunistă se exprimă prin conștiința patriotică, prin sentimentele și faptele patriotice. Energia revoluționară a tineretului are o puternică bază morală pentru că se întemeiază pe dragostea față de patrie, față de realizările întregului popor în opera de construire a socialismului. Patriotismul socialist este strîns împletit cu ideologia internaționalismului proletar, se călăuzește după principiul întăririi solidarității oamenilor muncii în lupta împotriva capitalismului.

Atitudinea comunistă față de muncă presupune, implicit, relații corespunzătoare între oameni, relații care trebuie să se întemeieze pe principiile umanismului socialist, pe lupta permanentă pentru îmbunătățirea continuă a condițiilor de viață ale poporului muncitor. Prima forță de producție a întregii omeniri este muncitorul, cel ce muncește, scria Lenin, și numai comunismul este în stare să asigure o înflorire maximă a personalității umane pentru că respectarea demnității omului, grija pentru satisfacerea nevoilor sale reprezintă scopul esențial al întregii societăți. Statornicirea principiilor umanismului socialist în rîndurile tineretului este o condiție de bază pentru educarea cuprinzătoare a acestuia în spiritul moralei comuniste.

În profilul moral al tînărului constructor al noii societăți trebuie să capete o întruchipare reală categoriile morale cărora Lenin le-a acordat o deosebită atenție. El aprecia mai ales însușirile morale și trăsăturile de caracter ca: bărbăția și perseverența, simplitatea și modestia, disciplina, intransigența etc. Educarea unor asemenea trăsături care întregesc profilul moral al tînărului comunist este o sarcină de zi cu zi a muncii educative desfășurate de partid și de organizația comunistă de tineret. Totodată, întreaga muncă a tineretului, în fabrici, în uzine, pe ogoare, în școli trebuie astfel organizată, încît să contribuie prin forța de netăgăduit a faptelor la formarea unor înalte trăsături de caracter. Oamenii muncii conștienți, tineretul — scria Lenin — trebuie să dea dovadă de fermitate, perseverență, voință, hotărîre și capacitatea de „a încerca de o sută de ori, de a îndrepta de o sută de ori și de a atinge cu orice preț țelul". Trebuie însă avut în vedere că educarea omului nou, devotat cauzei comunismului este indisolubil legată de lupta împotriva mentalității și obiceiurilor învechite. Trîndăvia, huliganismul, risipa, lipsa de răspundere n-au ce căuta în modul de a fi al unui tînăr chemat să contribuie cu toate forțele sale la realizarea sarcinilor măreț ale construirii socialismului și comunismului.

★

În concepția leninistă despre educația tineretului în spiritul moralei comuniste se cuprind nu numai idei despre conținutul educției morale, ci și despre modul în care trebuie să se realizeze practic acest conținut. În această privință, Lenin a arătat că la baza întregului proces educativ trebuie să stea principiul conducerii de către partid. Numai partidul, detașamentul de avangardă al clasei muncitoare, are posibilitatea de a găsi și de a dezvălui liniile fundamentale de orientare a întregii activități

ideologico-educative, precum și capacitatea de a descoperi, mobiliza și uni într-un singur șuvoi toți factorii obiectivi și subiectivi care conlucrează la formarea conștiinței socialiste a tinerei generații și deci a conștiinței morale a acesteia. În munca de educare și dezvoltare a însușirilor moralei comuniste și a trăsăturilor de caracter corespunzătoare trebuie lucrat cu atenție, cu multă răbdare și cu mult tact.

Metoda de bază în întreaga muncă educativă trebuie să fie metoda convingerii. Numai în măsura în care tineretul, din momentul în care și-a însușit normele și principiile moralei comuniste, le va transforma în convingeri interioare ale acțiunilor sale practice, de zi cu zi, vom putea spune că am educat un tineret cu profil moral de adevărat comunist. Analizînd cu forța previziunii științifice căile pe care se va dezvolta societatea socialistă, Lenin a arătat că socialismul se va transforma în mod necesar în comunism. O mare forță educativă o are și exemplul înaintat care în socialism poate să exercite o influență covîrșitoare, transformatoare, căci prin toate elementele sale oferă un cadru pozitiv de dezvoltare a personalității.

Un spațiu larg a acordat V. I. Lenin problemelor legate de rolul școlii în educația morală a tinerei generații. Făcînd un aspru rechizitoriu vechiului sistem de instrucție și educație, dezvăluindu-i caracterul de clasă, el a arătat că dacă școala veche era o școală a buchiselii care transforma generația tînără în slujbași croiți pe același calapod, în școala nouă, socialistă, trebuie pusă întreaga pricepere pentru a contribui la însușirea întregii sume a cunoștințelor omenești în așa fel, încît comunismul să nu fie ceva învățat pe de rost, ci să reprezinte o concluzie inevitabilă, firească, a întregului proces de educație. Principiul fundamental care trebuie să călăuzească întreaga muncă de educație prin intermediul școlii trebuie să fie legătura acesteia cu viața.

Valabilitatea practică a ideilor leniniste cu privire la educația morală a tinerei generații este dovedită prin lupta și munca tineretului comunist leninist, care a înscris pagini de glorie în istoria Uniunii Sovietice.

În activitatea sa, Partidul Muncitoresc Romîn conduce și îndrumează munca de educare a tineretului, aplicînd în mod creator ideile leniniste la condițiile specifice și la sarcinile actuale ale țării noastre.

Întreaga muncă ideologico-educativă desfășurată de partidul nostru urmărește formarea unui tineret viguros, constructor demn al noii societăți, înzestrat cu calități morale superioare, comuniste. Entuziasmul și hotărîrea cu care tineretul patriei noastre răspunde sarcinilor trasate de partid, este o dovadă de netăgăduit a conștiinței sale morale, necesare etapei de desăvîrșire a construcției socialismului și trecerii treptate la construcția comunismului.

STUDII ŞI CERCETĂRI

INTERNATUL ŞI ROLUL SĂU EDUCATIV IN ŞCOALĂ

Prof. univ. ŞTEFAN BIRSĂNESCU,
Lector univ. VASILE BUNESCU şi
Prof. GHEORGHIŢA FLEANCU

Sistemul de învăţămînt, conţinutul învăţămîntului, metodele şi procedeele, întreaga organizare a şcolii noastre reflectă succesele obţinute de ţara noastră pe drumul construcţiei desăvîrşirii socialismului. Avînd drept scop obiectiv, cerut de dezvoltarea socială, formarea omului nou, constructor activ şi conştient al societăţii socialiste, comuniste, şcoala din R.P.R. constituie un instrument care ajută la crearea şi consolidarea noii orînduiri.

Şcoala noastră s-a dezvoltat continuu, contribuind, corespunzător sarcinilor ce i-au stat în faţă, la construirea societăţii noi, la educarea tinerei generaţii în spiritul comunismului.

Trecerea la generalizarea treptată a învăţămîntului de 8 ani, creşterea continuă a numărului elevilor în şcolile de cultură generală, profesionale şi tehnice, exigenţa tot mai mare pentru însuşirea cunoştinţelor la nivelul ultimelor cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, sarcinile privind continua dezvoltare a conştiinţei noi, socialiste în rîndul maselor, pretind şcolii eforturi continui în îmbunătăţirea procesului instructiv-educativ.

Pe linia dezvoltării continue a muncii instructiv-educative, în şcoală, capătă o importanţă din ce în ce mai mare şi internatul şcolar.

Extinderea internatelor şcolare este cerută de necesitatea cuprinderii tuturor elevilor pînă la 14—15 ani în şcoala de 8 ani. Avînd în vedere că asemenea şcoli nu pot funcţiona în toate localităţile mici, se impune amenajarea de internate.

Aceeaşi cerinţă este dictată şi de dezvoltarea învăţămîntului mediu. Ritmul rapid de dezvoltare a economiei naţionale, dezvoltarea impetuoasă a bazei tehnico-materiale a socialismului duc la cuprinderea unui număr din ce în ce mai mare de oameni în producţie, printre care şi multe femei. Copiii acestor familii, cu ambii părinţi în cîmpul muncii, au nevoie de o asistenţă pedagogică corespunzătoare.

Pe măsura desăvîrşirii noii noastre orînduiri creşte şi mai mult rolul statului în educaţia tineretului. Statul nostru socialist asigură toate condiţiile pentru pregătirea tinerelor generaţii, pentru educarea acesteia în spirit comunist. În acest scop, pe lîngă multe unităţi şcolare, funcţionează

internate. Dacă în anul şcolar 1959/1960 funcţionau 992 internate pentru şcolile de cultură generală şi pedagogice cu 66.375 elevi, 90 internate pentru şcolile tehnice cu 10.032 elevi şi 363 internate pentru şcolile profesionale cu 66.073 elevi, în anul şcolar 1960/961 au funcţionat 907 internate pentru şcolile medii de cultură generală şi pedagogice cu 68.086 elevi (unele internate s-au comasat şi de aceea numărul lor e mai mic ; ele însă şi-au mărit capacitatea), 95 internate cu 11.075 elevi pentru şcolile tehnice şi 396 internate cu 75.728 elevi pentru şcolile profesionale. Numărul locurilor din internate este deci în creştere.

★

Internatul nu este o instituţie nouă. Sub diverse forme internatul a servit de fiecare dată scopului pe care clasele dominante îl impuneau şcolii.

Dacă sub raportul numelui el ţine de latina tîrzie (de la internus—internare —a ţine înăuntru pe cineva [1], ca instituţie el este însă mult mai vechi, datînd încă din orînduirea sclavagistă. De la întemeiere, precum şi multe secole apoi, internatul a fost folosit pentru a adăposti elevi, impregnîndu-le conştiinţa cu o anumită concepţie despre lume şi pregătindu-i pentru un anumit stil de viaţă, potrivit intereselor de clasă ale exploatatorilor.

În mod sporadic, aceste internate au apărut o dată cu orînduirea *sclavagistă*, la egipteni şi la babilonieni, avînd ca scop „pregătirea fiilor clasei stăpînitoare pentru serviciul de curte [2]. Într-o formă nouă, se dezvoltă internatul la spartani : sub forma de *case comune* pentru educaţia fiilor stăpînitorilor de sclavi. În cadrul acestor case comune aceştia primeau o interesantă educaţie fizico-militară şi politică. [3]

În perioada orînduirii *feudale*, internatul a cunoscut o epocă de o deosebită înflorire, împlinind un anumit rol în educaţia tineretului. Primele internate din această epocă au fost acelea ale şcolilor mînăstireşti (ca cele de pe lîngă mînăstirile din Muntele Cassinus, St. Gall, Fulda etc.). În ele se primeau copii în vîrstă de 12 ani, spre a fi instruiţi şi pregătiţi pentru serviciile bisericeşti, încărcîndu-li-se conştiinţa cu ideile teologiei creştine şi exersîndu-i pentru viaţa de privaţiuni. [4].

În felul lor, aceste şcoli mînăstireşti *interne* repetau o acţiune mai veche a unor şcoli filozofice greceşti — a Pytagoreicilor şi Neoplatonicienilor — care urmăreau să realizeze o comunitate spirituală prin intermediul unei comunităţi de viaţă.

Important în dezvoltarea internatului şcolar a fost secolul al XIV-lea. Atunci, în condiţiile luptei dintre catolicism şi protestantism, biserica

---

[1] Anuarul statistic al R.P.R. pe anul 1961.

[2] *F. Schmidt.* Internat und Externat (în H. Schoartz, Pädagogisches Lexikon, II, p. 1033.

[3] Idem, p. 1036.

[4] *Konstantinov, E. N. Medînski* şi *M. F. Şabaeva,* Istoria Pedagogiei (trad. din limba rusă), Bucureşti, 1959, p. 18.

[5] *Fr. Guex :* L'histoire de l'instruction et de l'éducation, Paris, 1912, p. 52.

catolică, văzînd în ideea vieții de internat un mijloc potrivit pentru a crea o comunitate spirituală care să pregătească tineri militanți pentru catolicism, a procedat la întemeierea unui mare număr de colegii. La rîndul lor, unii prinți și regi protestanți, doritori să-și pregătească tineri devotați pentru posturile de conducere în stat, au organizat școli cu internate (școli latine și gimnazii cu internate), realizîndu-se așa numitele „școli domnești" („Fürstenschulen"). O astfel de școală, de „Fürstenschule", a fost la noi „Schola latina" de la Cotnari, din vremea lui Despot Vodă[1], iar ceva mai tîrziu „Colegiul" din Iași al lui Vasile Lupu (1640—1646) și „Academiile domnești" din Iași (1714—1821) și București (1707—1821).

În internatele acestor colegii și școli, elevii aveau la dispoziție camere de dormit, de învățătură și de masă. Gimnaziul din Brașov, de exemplu, era prevăzut cu 9 camere pentru elevii interni, fiecare cameră fiind proprie pentru 3—4 elevi. Cînd elevii erau mai numeroși, paturile se așezau suprapuse. Elevii numeau în glumă aceste camere Paradysium, Elysium, Tartarus, după condițiile de viață pe care le ofereau.[2].

De remarcat că în internatele acestor școli nu veneau fiii marilor feudali (boieri), aceștia avîndu-și profesorul acasă sau gazdă proprie, unde elevul sau studentul venea cu slugi care să-l servească.

Forma cea mai caracteristică de internat școlar creat de clasele exploatatoare a fost aceea a „Academiilor de cavaleri" („Ritterakademien), de la sfîrșitul sec. al XVII-lea și începutul sec. al XVIII-lea, în care erau adăpostiți fiii clasei stăpînitoare spre a se pregăti atît ca militari, cît și ca înalți dregători în stat. Aceste internate urmăreau să ferească pe tineri de a se forma *inter adulationes et delicias muliebres* sau între pedanți. În principal, însă, în aceste internate se urmărea ca tinerii să primească o educație corespunzătoare intereselor lor de clasă.

Internatul școlar cunoaște noi forme o dată cu epoca de destrămare a relațiilor feudale și de dezvoltare a capitalismului. Acum, în locul internatelor școlare întreținute de biserică, sau al celor susținute din „visteria domnească", se întemeiază, pe lîngă unele școli de stat, internate cu elevii bursieri. Astfel, în 1828 a luat ființă în Iași, o dată cu gimnaziul de la „Trei sfetitele", internatul acestuia, conceput ca un *convict*: loc de masă, dormit și învățătură.

Paralel cu aceasta, la cererea moșierimii și a burgheziei mari, care nu vroiau să-și vadă copiii lor amestecîndu-se cu „poporul", se înființează, ca în multe state, *pensioane particulare*. Acestea, în condiția lor de școli cu internat, caută să capteze atenția multora prin introducerea unui sistem mai amplu de educație în internat prevăzînd de exemplu: învățarea și conversarea în limbi străine moderne, cu deosebire în franceză și germană, pedagogi speciali, care să se ocupe mai de aproape de elevi și eleve, studierea muzicii, cu deosebire a pianului, introducerea unor

[1] *St. Bîrsănescu*, Schola latina de la Cotnari, biblioteca de curte și proiectul de Academie al lui Iacob Despotul, Buc., 1957, p. 87—88.

[2] *St. Bîrsănescu*, op. cit., p. 80.

uniforme luxoase etc., căutîndu-se să se dea internilor şi o educaţie „de bon-ton".

Din sec. al XVIII-lea, şcolile care pregăteau învăţători (şcolile normale sau pedagogice) şi din sec. al XVI-lea cele care pregăteau preoţi (seminarii) se organizează în diferite state ca şcoli cu internat, urmărindu-se prin internat un scop analog cu acel din şcolile bisericeşti medievale: supunerea elevilor unei educaţii unitare de durată, în vederea formării gîndirii şi simţirii lor în direcţia precisă a unui ideal şi a unui stil profesional corespunzător intereselor clasei dominante.

Este adevărat că în internatele acestor şcoli au activat şi unele cadre cu vederi progresiste.

În a doua jumătate a sec. al XIX-lea şi la începutul sec. al XX-lea, o dată cu creşterea numărului elevilor veniţi din alte localităţi, numărul internatelor a crescut şi totodată s-au organizat pe lîngă variatele tipuri de şcoli un număr redus de internate pentru şcoli de meserii, agricole etc.

O anumită răspîndire au căpătat bolniţele (internate pe lîngă spitale pentru copii cu părinţi bolnavi) orfelinatele şi azilele. Aceste instituţii organizate cu scop filantropic de diverşi reprezentanţi ai burghezo-moşierimii urmăreau creşterea unor tineri docili, aserviţi intereselor lor de clasă.

În viaţa internatelor acestor şcoli, un rol important l-au avut concepţiile după care se conduceau directorii şcolilor: concepţia internatului — *convict*, a internatului — *familie mare* sau *cămin* şi a internatului — *cazarmă*. Ultima concepţie, aceea a internatului — cazarmă, de care s-au lăsat conduşi şi unii directori din şcolile noastre s-a dovedit cea mai primejdioasă.

Trecutul internatelor şcolare din ţara noastră, ca şi al internatelor din celelalte ţări, trebuie studiat de către pedagogi. În aprecierea acestui trecut este necesară o poziţie critică faţă de concepţiile pedagogice despre internatele şcolare, pe de o parte, şi faţă de metodele, procedeele folosite în munca de educaţie, de organizarea practică a vieţii în aceste internate, pe de altă parte.

Dacă printre concepţiile pedagogice despre internate putem întîlni, la unii pedagogi progresişti, idei interesante care pot fi preluate critic de pedagogia ştiinţifică, în ceea ce priveşte practica muncii educative în aceste internate din trecut nu putem afla o experienţă valabilă.

Dacă uneori s-au putut strecura în anumite lucrări unele idei progresiste, în practică ele nu puteau să se realizeze decît foarte rar, deoarece clasele dominante dispuneau de toate mijloacele pentru a împiedica acest lucru.

Întotdeauna şcoala şi deci şi internatele din trecut au fost, după cum am văzut, instrumente de instrucţie şi educaţie în mîna claselor dominante, exploatatoare, care le-au folosit pentru pregătirea unor slujbaşi devotaţi rînduelilor convenabile acestor clase, recrutaţi uneori chiar din rîndul claselor de jos.

★

Rolul şi locul internatelor şcolare este cu totul deosebit în *societatea socialistă*. În concepţia pedagogică nouă, internatele răspund unor cerinţe

obiective. În gîndirea pedagogică socialistă, internatul școlar este privit ca o instituție care ajută școala pentru ca aceasta să servească cît mai complet interesele poporului. În societatea socialistă internatele școlare sînt un mijloc pus în slujba satisfacerii nevoii de cultură a maselor largi populare, care capătă pentru prima dată libertatea și posibilitatea reală de a beneficia de învățătură.

Dacă în trecut internatul era conceput ca loc de masă și dormit (convict) sau ca mijloc de a izola odraslele claselor avute de influența „nefastă" a societății, astăzi internatul școlar este considerat un centru de educație comunistă, un mijloc de stabilire și de îmbogățire a relațiilor sociale ale elevilor cu lumea înconjurătoare, de încadrare prin învățătură, muncă și viață de colectiv, în marele colectiv al patriei socialiste, un mijloc de educație politico-socială, de acțiune educativă amplă pentru formarea personalității armonios și multilateral dezvoltate, așa cum cere societatea socialistă, comunistă.

În pedagogia științifică, marxist-leninistă, internatul școlar este conceput, în primul rînd, ca o instituție educativă. Organizarea vieții în internate exprimă, în același timp, caracterul umanist al activității sociale a statului. În societatea socialistă internatul școlar asigură condiții de întreținere, de viață. El oferă posibilități mult mai largi decît școala obișnuită pentru educarea multilaterală a personalității.

În condițiile în care nu toți elevii școlii sînt interni, elevii din internat pot constitui factorul mobilizator pentru elevii din întreaga școală. Aceștia trebuie să se prezinte la un nivel superior de instrucție și educație, întrucît aici se poate exercita asupra lor o influență pedagogică continuă, competentă.

Dintre toate tipurile de internate întîlnite în țara noastră, în etapa actuală *internatul școlar* este cel mai răspîndit. În internatul școlar, de obicei, nu sînt cuprinși toți elevii școlii, ci numai o parte.

În organizarea muncii educative din multe internate școlare s-au obținut bune rezultate. De multe ori însă, dat fiind că internatul a fost considerat o anexă care rezolvă problemele de hrană și masă, munca educativă a fost lăsată pe al doilea plan.

Rezultatele bune obținute în munca educativă din internate sînt determinate și de o bună organizare și administrare a condițiilor materiale de viață.

Lucrări care să orienteze activitatea educativă în internatele școlare sînt însă foarte puține.

Ministerul Învățămîntului s-a preocupat și se preocupă de această problemă atît de importantă. A fost elaborat un regulament al internatelor școlare.

Prin „Regulamentul pentru organizarea și funcționarea internatelor de pe lîngă unitățile școlare din rețeaua școlilor de cultură generală, a școlilor pedagogice și a cantinelor școlare", din 18 ianuarie 1957, Ministerul Învățămîntului și Culturii precizează scopul internatelor școlare astfel :

„În vederea generalizării învăţământului elementar de 7 ani [1] şi a dezvoltării învăţământului mediu, se pot organiza pe lîngă unităţile şcolare din reţeaua şcolilor de cultură generală şi a şcolilor pedagogice, internate şcolare.

În internate se asigură elevilor condiţii corespunzătoare de întreţinere (cazare şi masă), de educaţie şi învăţătură".

În prevederile acestui regulament sînt trecute şi unele măsuri privind organizarea colectivului de elevi, programul zilnic şi regulile de purtare în internat. Aceste indicaţii sînt însă insuficiente pentru a crea posibilitatea organizării unei temeinice munci educative în internate.

Din aceste prevederi rezultă că sarcina internatelor şcolare nu este numai aceea de a asigura întreţinerea elevilor, ci şi de a se preocupa de educaţie şi de învăţătură. Alături de problema întreţinerii elevilor, ca o condiţie a asigurării generalizării învăţământului de 8 ani şi a dezvoltării învăţământului mediu, capătă, după cum se vede şi în regulament, din ce în ce mai multă pondere munca educativă. Aceste aspecte ale muncii educative, ale organizării cît mai eficiente a vieţii în internat pentru realizarea educaţiei comuniste a elevilor, sînt însă puţin tratate în literatura pedagogică. În afară de lucrarea „Munca educativă în internatele şcolare" de V. Ţîrcovnicu s-au publicat cîteva articole în Gazeta Învăţămîntului sau în unele ziare locale.

Problemele importante ale internatului şcolar au determinat Institutul de ştiinţe pedagogice să cerceteze aspectele educative ale muncii în internate.

Problemele a căror rezolvare asigură un nivel ridicat muncii educative în internat sînt numeroase. Ne vom referi la cîteva care au fost studiate şi la care am ajuns la unele concluzii:

Una din aceste probleme o constituie *folosirea bazei materiale şi a bunei gospodăriri ca mijloc de educaţie.* Clădirea internatului, împărţirea şi folosirea judicioasă a încăperilor, asigurarea tuturor serviciilor anexe cu încăperi corespunzătoare — bucătărie, spălător, dormitor, săli de meditaţie etc. — nu constituie doar probleme de administraţie, pur şi simplu. Toate problemele de administraţie sînt privite în orice internat, ca şi în orice şcoală, prin prisma efectului educativ.

În această privinţă nu pot fi date reţete; situaţia depinde de specificul clădirii, de faptul dacă internatul este în aceeaşi clădire cu şcoala, dacă internatul este mixt etc. Conducerea internatului trebuie să privească toate problemele nu prin prisma comodităţii, ci, întotdeauna, cu raţiune pedagogică.

În caz că internatul este mixt, problema este mai complexă. Esenţialul constă în a face ca viaţa colectivului să se desfăşoare normal. Dormitoarele şi celelalte dependinţe specifice trebuie să fie separate. Restul, întreaga activitate, timpul liber şi recreaţia elevilor trebuie să se desfăşoare în cadrul colectivului în care fetele şi băieţii lucrează în comun.

Deosebit de important este, totodată, ca internatul să creeze pentru elevi o *atmosferă de familie.*

[1] Din anul şcolar 1961—1962 s-a trecut treptat la generalizarea învăţămîntului de 8 ani.

Această problemă este foarte însemnată. Realizarea unei atmosfere care să mențină o căldură cît mai apropiată de cea din familie este posibilă dacă din prima zi a primirii elevilor în internat se organizează prezentarea realizărilor frumoase din internat — dormitoarele frumos ornate, curate, îngrijite, sălile de meditație, biblioteca, clubul, grădina, curtea, terenul de sport, sala de mese etc. Prima vizită a elevilor în internat trebuie să producă asupra acestora o impresie de ordine și curățenie care să nu fie creată special pentru primirea noilor elevi.

Viața de internat, după orele de curs, trebuie să se desfășoare cît mai aproape de atmosfera de familie, fără să depășească cerințele respectării regulilor de comportare, fixate în așa fel încît să contribuie tocmai la crearea unei asemenea atmosfere.

Viața în internat trebuie astfel organizată încît internatul să asigure condiții optime pentru *dezvoltarea personalității*. Intrucît personalitatea, în esența sa, reflectă relațiile sociale, se poate aprecia că în stabilirea relațiilor juste dintre elevi, dintre elevi și profesori, în stabilirea relațiilor cu întregul complex al vieții sociale, stă cheia formării personalității noi.

Dacă în internatele din regimurile trecute nu se poate vorbi de dezvoltarea multilaterală a personalității, aceasta se datorește și faptului că elevii din internate erau izolați de restul societății. In concepția socialistă, internatul stabilește relații largi cu societatea.

Elevii din internate participă curent la viața satului, a orașului, a raionului și a regiunii. Ei sînt antrenați la munca patriotică, iau contact cu oamenii muncii din întreprinderi și instituții, cu organizațiile obștești, pe calea practicii în producție, prin serbările pe care le organizează în diferite unități și desigur prin vizitarea organizată a expozițiilor, prin vizionarea de filme, de piese de teatru etc., împreună cu adulții.

Radioul și televiziunea constituie, de asemenea, mijloace de introducere a elevilor interni în complexitatea vieții sociale, de lărgire a înțelegerii vieții social-politice.

Munca de educație social-politică care se organizează în internate prin conferințe, convorbiri și discuții în legătură cu evenimentele contemporane, ca și prin întreaga activitate a bibliotecii contribuie la îmbogățirea reprezentărilor elevilor despre viața socială, la educarea acestora în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar.

Elevii reproduc, în desene și picturi efectuate în cadrul cercului de pictură, în compoziții literare, viața nouă din patria noastră, participă la concursuri sportive, ascultă muzică și dau spectacole muzicale etc. Toate aceste forme de activitate se organizează mult mai temeinic cu elevii din internat și de aceea considerăm că internatul este un mijloc complex și eficient de formare a personalității.

De asemenea internatul școlar este un *mijloc important de ridicare a nivelului la învățătură.*

Sarcina principală a școlii, aceea de a transmite cunoștințe, de a educa și dezvolta toate capacitățile elevilor în procesul de învățămînt este sprijinită de activitatea internatului; acesta constituie un ajutor real în munca de îmbogățire a cunoștințelor elevilor, în deprinderea

copiilor cu îndeplinirea regulată a temelor pentru acasă. Totuşi, în unele internate, în cadrul regimului stabilit se rezervă mai mult timp de cît este necesar pregătirii temelor date pentru acasă. Uneori elevilor le rămîne insuficient timp pentru a-şi alege, conform dorinţelor şi intereselor, anumite ocupaţii. În felul acesta se pierde mult timp care ar putea să fie folosit mult mai productiv. Desigur că rezolvarea acestei probleme începe cu munca profesorului. Profesorii trebuie să dozeze mult mai judicios temele pentru acasă, să le formuleze în aşa fel încît să contribuie la dezvoltarea gîndirii creatoare, a iniţiativei şi a independenţei în muncă.

Problema *regimului zilnic* ca mijloc de educaţie în internat preocupă îndeaproape pe cadrele didactice. Desigur că regimul de muncă al elevilor vizează, în primul rînd, igiena muncii intelectuale, înlăturarea surmenajului şi a oboselii şi desigur cuprinderea, în timpul unei zile, a tuturor formelor de activitate, odihnă, recreaţie şi joc în vederea educării unei personalităţi multilaterale.

Regimul trebuie să asigure o justă alternare a muncii intelectuale cu cea fizică, a muncii şi odihnei active, a somnului.

Un model de regim-reţetă nu se poate da, deoarece acesta depinde de modul în care sînt organizate condiţiile materiale ale internatului. Se poate aprecia, însă, că un bun regim este acela care reuşeşte să asigure în orele libere o activitate plăcută elevilor, productivă, necesară atît pentru dezvoltarea proceselor intelectuale, cît şi pentru formarea deprinderilor de muncă, pentru educaţia fizică şi estetică. În multe internate directorii sînt preocupaţi să asigure şi un timp oarecare la dispoziţia elevului, pe care acesta să-l folosească potrivit aptitudinilor şi intereselor sale individuale.

O altă latură a organizării regimului şi procesului de învăţămînt este însă rezolvată de educatorii din internat care trebuie să aibă o bună pregătire pentru a putea da îndrumări elevilor, fără a împiedica independenţa şi gîndirea creatoare a acestora.

În munca de ridicare a calităţii cunoştinţelor, un mare rol revine educatorilor. Ei sînt cei care organizează munca de efectuare a temelor pentru acasă, care trebuie să iniţieze vizite, excursii şi alte activităţi prin care elevii, să-şi îmbogăţească cunoştinţele. Organizarea de convorbiri în timpul vizitelor sau în cadrul celorlalte activităţi oferă un bun prilej de îmbogăţire şi consolidare a cunoştinţelor, de pregătire chiar a temelor pentru acasă.

Desigur principala sarcină a internatului, în această problemă, constă în a-i obişnui pe elevi cu o disciplină a muncii intelectuale, în a le cultiva gustul pentru ştiinţă şi cultură. În această privinţă nu trebuie să se uite că orice formă de activitate în internat poate constitui un mijloc de educare a dragostei faţă de învăţătură, faţă de muncă în general. Trebuie înlăturată, totuşi, „dădăceala" educatorilor şi stimulată mai mult iniţiativa copiilor. Aceasta, desigur, se realizează treptat şi în raport cu vîrsta elevilor.

În mod deosebit internatul asigură condiţii favorabile pentru *educaţia prin muncă* a elevilor.

Dezvoltarea personalității cu ajutorul cunoașterii relațiilor sociale de către elevi și a integrării lor în aceste relații se realizează în primul rînd pe baza muncii. Relațiile sociale stabilite în procesul muncii sînt hotărîtoare în educarea personalității. Munca este educatorul cel mai bun în societatea socialistă ; ea îl ridică pe om pe cele mai înalte culmi ale dezvoltării sale. Forma cea mai simplă de muncă este munca pentru sine — *autoservirea*. Autoservirea este prima formă prin care elevii din internat se pot obișnui cu munca. Pornind de la satisfacerea cerințelor directe, pentru sine, de la îngrijirea ținutei și continuînd cu serviciul la masă și la bucătărie, cu întreținerea dormitoarelor, elevii trec la acțiuni în folosul colectivului, al școlii, cum sînt întreținerea curții, a grădinii, a terenului de sport etc. În felul acesta se realizează și o mai atentă păstrare a bunurilor obștești.

Dar a ne mărgini la autoservire nu înseamnă că putem să ridicăm elevii pînă la adevărata atitudine comunistă față de muncă. Pentru aceasta elevii din internat trebuie să fie mai des antrenați, în colectiv, la organizarea acțiunilor obștești, patriotice, la desfășurarea unei activități cultural-artistice susținute în întreprinderea care patronează școala sau în alte unități.

Desigur, în timpul petrecut în internat elevii trebuie să fie antrenați și la munca productivă. În fiecare internat este bine să funcționeze cercuri tehnice, de confecționare a unor produse utile pentru internat, pentru școală sau chiar pentru a fi valorificate, cercuri de croitorie, de tricotaj, de lăcătușerie, de confecționat jocuri pentru întreprinderi de jucării etc. Aceste forme de activitate contribuie la educarea atitudinii comuniste față de muncă, a disciplinei conștiente, la lărgirea relațiilor sociale și la organizarea vieții colectivului însuși.

Condiția de bază pentru îmbunătățirea muncii de educație în internat o constituie *închegarea colectivului de elevi.*

Internatele oferă cel mai bun cadru pentru studierea și cunoașterea elevilor și în felul acesta pentru buna organizare a procesului educativ. Cercetările Institutului de științe pedagogice pornesc chiar de la această ipoteză că : internatul școlar, oferind condiții dintre cele mai bune de cunoaștere a elevilor, oferă și cele mai bune posibilități de educație. În felul acesta elevii din internat pot constitui factorul mobilizator al colectivului întregii școli.

În condițiile în care nu toți elevii școlii sînt interni se pune problema colectivului de bază. Considerăm că în ipoteza că elevii din internat trebuie să devină factorul mobilizator al tuturor elevilor din școală nu trebuie să formăm alt colectiv de bază în afara colectivului clasei. Repartizarea elevilor în dormitoare, în sălile pentru pregătirea temelor pentru acasă, organizarea muncii de autoservire, ca și toate celelalte acțiuni trebuie să se desfășoare în colectiv, pe clase. În internat există un organ de conducere ales dintre cei mai buni elevi. Nu este însă cazul ca în internat să existe o organizație separată de U.T.M. și o organizație separată de pionieri, față de cea a școlii. Activitatea U.T.M.-iștilor și a pionierilor în cadrul internatului este cuprinsă, îndrumată și controlată de organul de conducere al organiza-

ţiei U.T.M. sau de pionieri pe şcoală, iar comitetul de elevi din internat trebuie să funcţioneze sub directa supraveghere a conducerii şcolii. Direcţia şcolii şi a internatului trebuie să stimuleze cît mai mult spiritul de independenţă şi iniţiativă al elevilor în muncă, pentru organizarea şi desfăşurarea unei activităţi bogate şi multilaterale a elevilor din internat. Elevii de serviciu în internat pe sectoare de autoservire, responsabilii diferitelor colective de muncă, sînt controlaţi de comitetul de elevi, rezultatele şi aprecierile asupra îndeplinirii sarcinilor şi comportării fiind comunicate în cadrul raportului săptămînal făcut în faţa comitetului de internat.

Sistemul de subordonare faţă de un organ ales obişnuieşte pe elevi ca în cadrul internatului să fie conduşi şi să conducă, să se obişnuiască cu viaţa de colectiv.

În închegarea şi consolidarea colectivului de elevi un rol deosebit revine desigur educatorilor. Aceştia au de rezolvat sarcini importante. Pe măsură însă ce colectivul de elevi se dezvoltă şi în viaţa lui se înrădăcinează tradiţii pozitive de muncă şi de viaţă, educatorii sînt ajutaţi din ce în ce mai mult de elevi. Ajuns într-o etapă superioară de dezvoltare, colectivul începe să-şi impună singur cerinţe şi să-şi stabilească norme de conduită, fapt care influenţează în sens pozitiv asupra activităţii elevilor în şcoală, ca şi în internatul şcolar.

Viaţa elevilor în internatul şcolar ridică multe probleme, dintre care amintim: specificul muncii în internatele mixte, stabilirea celor mai indicate forme de autoconducere în internatul şcolar, legătura internatului cu familiile elevilor etc. Aceste probleme trebuie să stea de acum înainte mai mult în atenţia cercetărilor din domeniul şcolii şi pedagogiei.

O formă specifică a internatului şcolar în care sînt cuprinşi copii rămaşi fără părinţi sau lipsiţi de posibilitatea de a fi crescuţi în familie este casa de copii. În ţara noastră, în timpul regimului democrat-popular, a fost înfiinţat şi s-a dezvoltat un nou tip de instituţie educativă — *casa de copii şcolari.*

Casele de copii din ţara noastră sînt organizate în oraşe sau în staţiuni balneo-climaterice şi funcţionează atît în condiţiile învăţămîntului mixt (de exemplu Casa de copii de la Siliştea-Gumeşti), înct şi separat (Casa de copii de la Buşteni ş.a.).

Se deosebesc, de asemenea, modalităţi diferite de organizare a muncii în casele de copii. Astfel, în unele unităţi, şcoala se găseşte în incinta casei, fapt care permite o permanentă influenţare şi supraveghere a copiilor (exemplu Casa de copii din Buzău). În alte părţi elevii cuprinşi în casele de copii învaţă la o şcoală din oraş, laolaltă cu ceilalţi elevi din circumscripţia şcolară respectivă (exemplu Casa de copii A. S. Makarenko — Bucureşti).

Indiferent de condiţiile concrete ale organizării muncii instructiv-educative, toate casele de copii de la noi urmăresc un scop comun: dezvoltarea multilaterală a copiilor. În vederea realizării acestui scop, statul nostru alocă fonduri însemnate pentru a asigura copiilor cuprinşi în reţeaua acestei instituţii educative condiţii materiale şi pedagogice dintre cele mai bune. Trebuie spus că majoritatea caselor de copii îşi

gospodăresc în mod just fondurile acordate și desfășoară o activitate pedagogică susținută, creînd în cadrul lor o adevărată atmosferă de familie pentru toți copiii.

Sarcinile care decurg din scopul urmărit de casele de copii sînt, în general, aceleași cu acelea care stau și în fața școlilor de cultură generală. În plus, ele au de rezolvat o serie de servicii și sarcini specifice (mai ales că unii elevi vin în Case de copii fără a poseda deprinderile necesare de conduită). Dintre acestea, trebuie subliniate în special: deprinderea elevilor cu un regim zilnic de viață, formarea deprinderilor de muncă independentă intelectuală și fizică, dezvoltarea aptitudinilor individuale pe care le prezintă copiii, orientarea conduitei morale a acestora în diverse împrejurări și situații, asigurarea unei juste orientări profesionale a elevilor și încadrarea acestora în cîmpul muncii după terminarea studiilor etc.

În casele de copii s-a acumulat o bogată experiență care se analizează periodic în cadrul unor consfătuiri organizate la nivelul regiunilor sau pe țară, ca și al unor cursuri de perfecționare ce se desfășoară sub îndrumarea și conducerea institutelor de perfecționare a cadrelor didactice.

Un rol deosebit în casele de copii îl are educatorul, căruia îi revine sarcina de a se ocupa îndeaproape de educația copiilor după terminarea zilnică a cursurilor școlare. Munca de mare răspundere pe care o realizează educatorii îmbracă diferite forme, dintre care cele mai frecvent întîlnite considerăm că sînt următoarele:

— *formarea colectivului de elevi* cu ajutorul permanent al tuturor cadrelor didactice și organizațiilor de copii și tineret;

— *îndrumarea* pregătirii de către elevi a temelor date pentru acasă și formarea deprinderilor de muncă independentă; pregătirea se face de obicei pe grupe de cîte 20 elevi din aceeași clasă, durînd între 2—3,½ ore;

— *stimularea autoservirii* care este bine organizată în casele de copii și cuprinde îngrijirea dormitoarelor, a claselor, serviciul de zi la sufragerie, serviciul de ordine pe școală etc.

— *conducerea cercurilor* pe obiecte, artistice și a cercurilor de mîini îndemînatice. De obicei cercurile artistice — de muzică (cor și orchestră), de dansuri, de teatru, sînt bine organizate și mobilizează ușor colectivul;

— *orientarea activității clubului* care funcționează în unele părți într-o încăpere separată, iar în altele, împreună cu biblioteca. Aici elevii pot face lectură, pot viziona un spectacol la televizor, pot face audiții la radio, pot juca șah etc.;

— *îndrumarea activității social-utile* a elevilor, care constă în munca patriotică și mai ales în organizarea de serbări la diferite instituții, întreprinderi, case de cultură etc.

Educatorii desfășoară o muncă de răspundere nu numai pentru organizarea vieții copiilor în casa de copii, pentru formarea deprinderilor de muncă și conduită a acestora ci și în vederea înlăturării deprinderilor și obișnuințelor negative pe care le prezintă unii copii.

Fără a ne opri mai mult asupra conţinutului muncii în casele de copii (subiect care va fi tratat într-un alt articol ce se va publica în „Revista de pedagogie"), subliniem faptul că aceste instituţii reprezintă o formă specifică de internat şcolar, care au luat fiinţă în anii puterii populare şi care asigură o îndrumare competentă copiilor pe care îi au în grijă.

★

Un tip nou, superior, de internat şcolar este *şcoala-internat din Uniunea Sovietică*, organizează în urma hotărîrilor Congresului al XX-lea al P.C.U.S. cu privire la creşterea rolului statului în educaţia tinerii generaţii.

Învăţătura leninistă referitoare la intensificarea rolului statului în educaţia socială a copiilor şi a tineretului în orînduirea comunistă este aplicată astăzi cu succes în U.R.S.S. Politica şcolară actuală, legea privind reorganizarea şi dezvoltarea continuă a învăţămîntului sovietic, rezolvă în mod practic problema creşterii influenţei statului care construieşte comunismul, asupra educaţiei tinerelor generaţii.

Organizarea şcolilor-internat, începută în anul 1956, dobîndeşte în Uniunea Sovietică o importanţă tot mai mare, noul tip de şcoală fiind considerat ca tipul de bază al şcolii viitorului.

În U.R.S.S., potrivit planului septenal de dezvoltare a economiei naţionale, şcoala-internat va căpăta o mare dezvoltare, astfel ca pînă în 1965 numărul elevilor din aceste şcoli să crească de 14 ori, adică să atingă cifra de 2.500.000 de elevi.

Amploarea pe care o dobîndesc aceste şcoli se explică prin faptul că, în condiţiile societăţii care construieşte comunismul, cînd femeia este antrenată în egală măsură cu bărbatul la viaţa obştească, se simte nevoia creării unor instituţii instructiv-educative care să asigure educaţia comunistă a copiilor şi tineretului în condiţii optime şi să ajute familia în această direcţie. Potrivit cu necesităţile concrete, în U.R.S.S. şcolile-internate sînt fie şcoli de 8 ani, fie şcoli de 11 ani.

Experienţa acumulată şi succesele educative înregistrate de acest nou tip de şcoală sînt recunoscute astăzi, lucru dovedit de altfel şi de marele număr de cereri pentru înscrierea copiilor în şcolile-internat.

Aceste şcoli sînt menite să devină instituţii educative, care să rezolve cît mai complet sarcinile dezvoltării multilaterale a tineretului şcolar. Principiul călăuzitor al bogatei activităţi ce se desfăşoară în şcolile-internat este principiul îmbinării învăţămîntului cu munca productivă accesibilă elevilor. Cultivarea dragostei pentru munca fizică şi intelectuală în rîndul elevilor reprezintă o preocupare centrală şi a pedagogilor sovietici care lucrează în şcolile-internat. Străduinţa de a găsi noi metode de muncă, de a perfecţiona stilul de lucru în scopul obţinerii unor rezultate instructiv-educative din ce în ce mai bune, este specifică pedagogilor din aceste şcoli.

Diferitele culegeri de articole, lucrările de popularizare a experienţei pozitive, articolele publicate în presa pedagogică sovietică şi în special

în revista „Școala-internat", oglindesc preocupările pedagogilor pentru continua îmbunătățire a muncii în acest nou tip de școală.

O direcție importantă către care se îndreaptă atenția acestora o constituie *organizarea procesului de învățămînt*. Problemele care se pun în legătură cu acest obiectiv se referă la sporirea eficienței lecțiilor, la alcătuirea celui mai just orar și regim de muncă intelectuală, la necesitatea formării deprinderii de a munci independent, de a manifesta inițiativă în studii, dorință de cunoaștere, curiozitate științifică.

În vederea realizării acestor sarcini, în multe școli-internat procesul de învățămînt se împarte în lecții care se țin dimineața și în autopregătire (pregătirea temelor pentru acasă) care se desfășoară după amiază.

Unele școli-internat, în scopul evitării obosirii copiilor și al creșterii eficacității lecțiilor, au încercat anumite modificări în organizarea procesului instructiv. Astfel, școlile nr. 15 și nr. 32 din Moscova, au experimentat, de exemplu, predarea a 2—3 obiecte în cursul dimineții, urmată de efectuarea temelor la aceste obiecte și de predarea restului de lecții (cînt, educație fizică) în timpul după-amiezii. Alte școli-internat (ca cea din orașul Asbest) au introdus, în același scop, lecția de 60 de minute, care constă din predare în 40′ și din efectuarea temelor în restul de 20′.

Analizînd această problemă de bază, pedagogul sovietic I. T. Ogorodnikov [1] arată că pentru a evita transformarea autopregătirii elevilor în lecții este necesar nu se renunțe la darea temelor pentru acasă, ci să se perfecționeze în viitor procesul de învățămînt în școlile-internate. Experimentul făcut în această privință la școala-internat nr. 14 din Moscova dovedește că acest deziderat poate fi pe deplin înfăptuit. Experimentul respectiv a constat în sporirea numărului de ore prevăzut pentru anumite obiecte (cu cinci ore săptămînal) și în reducerea substanțială a timpului destinat autopregătirii temelor (cu 10—12 ore săptămînal).

În cadrul acestui experiment s-au redus temele pentru acasă la ceea ce era absolut necesar, s-a modificat oarecum structura și metodica lecției, s-a intensificat recapitularea materialului învățat și munca independentă a elevilor în cadrul lecțiilor etc. Rezultatele obținute în urma cercetării întreprinse dovedesc că modificările introduse duc atît la ridicarea nivelului de cunoștințe al elevilor, cît și la evitarea oboselii acestora.

În legătură cu problema temelor pentru acasă, care preocupă deosebit de mult pe pedagogii sovietici, Academia de științe pedagogice din R.S.F.S.R. a organizat în decembrie 1961 o consfătuire cu lucrătorii din școlile-internate și din institutele pedagogice. În cadrul discuțiilor mulți participanți au arătat că greutățile întîmpinate în această privință se datoresc faptului că uneori „temele pentru acasă sînt apreciate

[1] *I. T. Ogorodnikov*, „Organizarea procesului de învățămînt în școlile-internate", în Școla-internat, Nr. 1/1962.

nejust, ca o problemă independentă, în afara legăturii ei cu procesul instructiv-educativ". [1]

Reluînd acelaşi aspect, A. Filatov, directorul Şcolii-internat nr. 11 din Moscova subliniază necesitatea întăririi lecţiei ca formă de bază în munca şcolilor-internate. [2] De asemenea, el arată că lecţia şi temele pentru acasă sînt două categorii distincte, care nu trebuie în nici un caz confundate.

Pentru preîntîmpinarea oboselii la copii, spune A. Filatov, este necesar să se alcătuiască un orar pedagogic, nu să se elaboreze un plan de învăţămînt şi programe şcolare speciale pentru şcolile-internat.

Experimentele şi opiniile publicate în presa pedagogică ne arată atitudinea creatoare a pedagogilor sovietici faţă de una din problemele centrale ale şcolilor-internate.

O altă direcţie în care se îndreaptă atenţia pedagogilor sovietici din şcolile-internat o constituie *antrenarea elevilor la munca social-utilă.*

O condiţie specifică a acestor şcoli se datoreşte faptului că ele permit educarea elevilor prin muncă nu numai în cadrul lecţiilor, ci şi în alte etape ale regimului zilnic.

Experienţa acumulată ne arată că munca în şcolile-internat devine un element necesar al vieţii elevilor, că ea se prestează în diferite forme, cuprinzînd atît sfera intereselor personale, cît şi pe aceea a utilităţii colective, sociale.

Astfel, în şcolile-internat elevii execută lucrări de autoservire cum sînt: asigurarea curăţeniei în dormitoare, întreţinerea în bune condiţii a efectelor de îmbrăcăminte, serviciul la sufragerie, reparaţii de mobilier, îngrijirea plantelor, asigurarea curăţeniei în clase, pe coridoare, în curtea şcolii etc.

De asemenea, elevii din aceste şcoli sînt antrenaţi şi în munca productivă, în cadrul atelierelor şcolare, pe terenurile agricole experimentale, în uzine, fabrici, colhozuri, sovhozuri.

Munca productivă se realizează în cadrul lucrărilor practice, al practicii în producţie, ca şi în timpul vacanţelor. Ea se efectuează fie pentru satisfacerea nevoilor materiale ale şcolii-internat, fie pe bază de comenzi din partea diferitelor întreprinderi.

Munca productivă, pe lîngă contribuţia pe care o aduce la educarea psihologică şi practică a elevilor pentru muncă, ajută la stabilirea unor strînse legături între şcoala-internat şi societatea sovietică.

În felul acesta şcoala-internat nu rămîne „o unitate cu circuit închis", ci asigură elevilor posibilitatea să cunoască viaţa socială, relaţiile de producţie, să participe după puteri la efortul întregului popor care construieşte comunismul, să se pregătească temeinic în vederea viitoarei lor profesiuni. De asemenea, ea păstrează o strînsă legătură cu familia şi organizează o propagandă pedagogică susţinută în rîndul părinţilor.

[1] *R. Juravleva,* „Să dezvoltăm pe toate căile independenţa copiilor în procesul învăţării", Şkola-internat nr. 2/1962, p. 67.

[2] *A. Filatov:* „Cîteva propuneri principiale", Şkola-internat nr. 2/1962, p. 75

Activitatea pedagogilor din școlile-internat este concentrată de asemenea și asupra *problemelor de ordin educativ.*

În prezent, cînd P.C.U.S. a pus în fața poporului sovietic mărețul program al construirii comunismului, cînd a definit precis în Codul moral al constructorului comunismului care trebuie să fie profilul moral al omului nou, toate cadrele didactice, inclusiv cele din școlile internat, își îndreaptă atenția spre ridicarea nivelului muncii educative în rîndul elevilor. Ele se străduiesc să aplice în viață recomandările date în scrisoarea metodică adresată de E. I. Afanasenko, ministrul Învățămîntului din R.S.F.S.R., tuturor lucrătorilor școlii,[1] privind familiarizarea elevilor cu hotărîrile Congresului al XXII-lea al P.C.U.S.

O rodnică activitate desfășoară în acest sens, de exemplu, educatoarea A. Matveeva de la Școala-internat nr. 8 din Petrozavodsk. În legătură cu documentele Congresului al XXII-lea al P.C.U.S., A. Matveeva a organizat sistematic informări politice, convorbiri, prelegeri pe teme ca: „În palatul congreselor din Kremlin", „Partidul ne învață și ne conduce", „Politica de pace a U.R.S.S. etc.[2]

De asemenea, A. Matveeva a desfășurat cu elevii o muncă interesantă de documentare (din ziare, pe bază de ilustrații, de informații culese) în vederea unei compuneri cu tema „Noi vom trăi în comunism".

Ca și la Petrozavodsk și celelalte școli-internat se preocupă de intensificarea muncii educative în rîndul copiilor, de ridicarea nivelului lor politic, de educarea interesului pentru activitatea obștească.

Sarcinile educației comuniste se pot înfăptui pe deplin în școlile-internat, aceasta cu atît mai mult, cu cît „unul din avantajele acestora, în comparație cu școlile de masă, constă în aceea că în școlile-internat instrucția și educația se împletesc organic într-un proces pedagogic unic, deoarece copiii se găsesc în școală, învață și lucrează sub conducerea profesorilor și educatorilor".[3]

Îmbunătățirea muncii educative în școlile-internat și sarcinile ce revin cadrelor didactice în această privință sînt subliniate în mod deosebit în ordinul Ministerului Învățămîntului din R.S.F.S.R. din 18 octombrie 1961. În acest document[4] deosebit de important pentru școală se precizează că programa concretă care trebuie să stea la baza întregii activități educative în rîndurile elevilor este Codul moral al constructorilor comunismului. În lumina acestuia, cadrelor didactice din școlile-internat li se cere să desfășoare mai perseverent munca de formare a bazelor concepției marxist-leniniste despre lume la copii, de cultivare a patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, de lichidare a reminiscențelor trecutului din conștiința elevilor, de formare a unei atitudini noi față de muncă, de întărire a activității organiza-

[1] Vezi articolul: „O sarcină importantă a colectivelor pedagogice", Școla-internat nr. 1/1962, p. 6—9

[2] *A. Matveeva,* „Copiii se pătrund de ideile partidului", Școla-internat nr. 2/1962, pag. 12.

[3] *S. Melkozerov* și *A. Rusina*: „Formăm un om nou", Școla-internat, nr. 1/1962.

[4] „Despre măsurile privind continua îmbunătățire a muncii școlilor-internat Școla-internat nr. 1/1962.

ţiilor de pionieri şi Comsomol, de dezvoltare a iniţiativei şi a spiritului de răspundere.

Pentru îndeplinirea acestor sarcini, cadrele didactice se străduiesc să pună în evidenţă conţinutul educativ al lecţiilor, să iniţieze interesante activităţi în afara clasei şi extraşcolare, să organizeze instructiv şi plăcut zilele de odihnă şi sărbătorile în şcolile-internat.

Activitatea şi rezultatele obţinute în şcolile-internat au făcut ca acest nou tip de instituţie instructiv-educativă să ocupe un loc bine determinat în sistemul învăţămîntului public din U.R.S.S. care se găseşte în plin avînt, în continuă dezvoltare.

Alături de şcoala-internat în Uniunea Sovietică funcţionează şi *şcoala cu ziua de muncă prelungită* (semiinternatul). Această şcoală a luat fiinţă în urma Hotărîrii C.C. al P.C.U.S. şi a Consiliului de Miniştri al U.R.S.S. din 15.II.1960 „Cu privire la organizarea şcolilor cu ziua de muncă prelungită".

Create în scopul îmbunătăţirii educaţiei comuniste a copiilor şi întrajutorării familiei, aceste şcoli au sub îndrumarea lor copiii pe tot parcursul unei zile. Şcolile cu ziua de muncă prelungită se află într-o continuă creştere, ele corespunzînd unei necesităţi obiective. Astfel, în 1960/1961 numai în R.S.F.S.R. s-au deschis 248 de asemenea şcoli. În plus, pe lîngă un număr mare de şcoli s-au organizat 9711 grupe cu ziua de muncă prelungită. În anul şcolar curent aceste şcoli şi grupe au cuprins aproape 400 000 copii. Marea dezvoltare pe care o vor lua în viitor aceste şcoli se explică prin faptul că din punct de vedere al formei sînt mai economicoase şi că ele asigură ca şi şcolile-internat educaţia elevilor în condiţii din cele mai bune.

După cum s-a hotărît la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., acest tip de şcoală va căpăta în viitor o amplă dezvoltare. Activitatea acestor şcoli şi grupe este asemănătoare cu aceea a şcolilor internat.[3]

★

Prezentarea diverselor forme de internat şcolar făcută în articolul de faţă ne dovedeşte că rolul internatului în viaţa şcolii a fost şi este determinat de condiţiile social-istorice concrete, influenţat de concepţia pedagogică ce a stat la baza muncii în internate.

Dacă în trecut internatele dădeau o cultură şi o educaţie menite să servească claselor exploatatoare, astăzi ele cresc generaţii tinere care sînt chemate să-şi aducă contribuţia la opera de construire a socialismului şi a comunismului.

Dacă în orînduirile anterioare internatul avea scopul de a pregăti slujbaşi pentru regimurile burghezo-moşiereşti, ţinînd tineretul departe de frămîntările sociale şi infiltrîndu-i metodic otrava ideologiei vechi, astăzi internatele noastre cresc cadre devotate patriei socialiste, tineri antrenaţi la activitatea obştească, capabili să înţeleagă legile de dezvoltare ale societăţii şi să ajute la consolidarea noii orînduiri.

---

[1] „Revista de pedagogie" va publica într-un număr viitor un articol consacrat „şcolilor cu ziua de muncă" din U.R.S.S.

Școlile-internat și „școlile cu ziua de muncă prelungită" din U.R.S.S. reprezintă tipul de școală a viitorului, deoarece ele permit lărgirea rolului statului în educația tinerelor generații, realizează tot mai intens educația comunistă, nu numai cu ajutorul cadrelor didactice, al organizațiilor de copii și tineret, ci și cu contribuția întregii societăți care construiește comunismul. Avînd această posibilitate, nivelul propriu-zis al educației copiilor din aceste școli este mai ridicat, mai aproape de cerințele pe care societatea sovietică le pune în fața școlii.

ИНТЕРНАТ И ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ В ШКОЛЕ

(Резюме)

Авторы настоящего очерка, после оценки видов интернатов, известных в истории школы и в педагогическом мышлении, приходят к заключению, что концепции, а также конкретные виды организации жизни в интернатах прошлого, не могут применяться на опыте школьных интернатов в социалистическом обществе.

Во второй части статьи излагается социалистическая концепция о школах-интернатах, подчёркиваются педагогические проблемы, стоящие перед интернатами в Румынской Народной Республике, и как они разрешаются.

Далее обстоятельно говорится об организации школы-интерната в СССР с соотвествующей педагогической проблематикой: из всего сказанного вытекает, что школа-интернат является новым видом школьного учреждения — школой будущего.

L'INTERNAT ET SON ROLE EDUCATIF DANS L'ECOLE

(Résumé)

Dans leur étude, les auteurs, après avoir apprécié les formes d'internats connus dans l'histoire de l'école et de la pensée pédagogique, arrivent à la conclusion que les conceptions, aussi bien que les formes concrètes d'organisation de la vie dans les internats du passé, ne peuvent être utilisées dans l'expérience des internats scolaires de la société socialiste.

Dans la deuxième partie de l'article, on présente la conception socialiste au sujet des internats scolaires, on fait ressortir les problèmes pédagogiques des internats de la R.P.R. et la manière dont ils sont résolus.

On traite ensuite largement de l'organisation des écoles — internats de l'U.R.S.S., avec les problèmes pédagogiques respectifs, d'ou il résulte que l'école — internat est un nouveau type d'institution scolaire, qu'elle est l'école de l'avenir.

DESPRE CONȚINUTUL EDUCATIV AL LECȚIILOR

Prof. ION BIRNA și prof. STELA PREDESCU

Educarea și instruirea tineretului este sarcina de bază a școlii noastre noi, menite să dea patriei cadre capabile să participe la înfăptuirea măreţelor obiective ale construcției socialiste, oameni entuziaști, pasionați, dedicați cu trup și suflet cauzei poporului muncitor. Indeplinirea prevederilor Congresului al III-lea al P.M.R., care a pus în fața întregii țări sarcini de o importanță istorică, nu va fi posibilă decît prin pregătirea temeinică a tinerilor atît ca nivel de cultură generală, cît și pentru munca într-un compartiment sau altul al vieții materiale și spirituale.

Prin mijloacele ce îi stau la dispoziție — lecții, activități în afară de clasă și extrașcolare — școala își îndeplinește cu cinste sarcina de a pregăti pe viitorii constructori — nu numai din punct de vedere al volumului de cunoștințe, dar și al educației comuniste. Ea îi ajută pe școlari — așa cum cerea Lenin — să transforme „comunismul din formule, sfaturi, rețete, prescripții și programe gata învățate, într-un element viu care să le coordoneze munca lor nemijlocită" [1]

Cadrele didactice consideră o datorie patriotică de a folosi toate căile de care dispune școala pentru educarea intelectuală, ateist-științifică a tineretului, pentru educarea lui prin muncă și pentru muncă, pentru cultivarea în rîndurile lui a patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, a atitudinii comuniste față de muncă și proprietatea obștească, a disciplinei conștiente, a colectivismului, a dragostei pentru frumos. Dezvoltarea multilaterală a generației tinere realizată prin educația comunistă constituie o preocupare de zi cu zi a învățătorilor și profesorilor dornici să-și îndeplinească cu cinste misiunea ce le-a fost încredințată de către partid, aceea „de a forma pe noul cetățean al țării noastre, ziditor al socialismului, de a făuri cadre noi, necesare construcției socialiste, capabile să aplice în viață știința și tehnica nouă" [2].

★

In procesul de învățămînt, lecția reprezintă elementul de bază prin care se poate realiza educația în spirit comunist a tineretului școlar. Ea oferă profesorului posibilități largi de a sădi în sufletele copiilor dragostea

---

[1] *V. I. Lenin:* Opere, vol. 31, E.S.P.L.P., 1959, p. 272

[2] *Gheorghe Gheorghiu-Dej:* Cuvîntare rostită la congresul învățătorilor din R.P.R., E.S.D.P., p. 17.

față de patria socialistă, admirația pentru minunatele realizări ale poporului muncitor, ura față de toți cei ce uneltesc împotriva cuceririlor lui, respectul și prețuirea muncii, a frumosului care ne înnobilează viața. Totodată, lecția pune la îndemîna pedagogului o mare varietate de mijloace pentru educarea în spiritul moralei comuniste, ateist-științifice a școlarilor, pentru înarmarea lor cu convingeri sănătoase, de neclintit.

Începînd cu prima clasă a școlii elementare și terminînd cu ultima clasă a școlii medii, nu există obiect de învățămînt și, am spune chiar, nu există lecție care să nu poată fi folosită în scopuri educative. Experiența bună a școlilor noastre arată că fiecare lecție poate și trebuie să-și aducă contribuția la educarea comunistă a tineretului, folosindu-se pentru aceasta, evident, o întreagă gamă de modalități, în funcție de vîrsta școlarilor, de specificul obiectului, de măiestria pedagogului. Măsura în care o lecție, în comparație cu alta, își poate da contribuția la realizarea sarcinilor educației comuniste este desigur diferită. În esență este vorba de faptul că nu orice lecție oferă aceleași posibilități de realizare a fiecărei laturi a educației comuniste; unele lecții au un aport mai mare în educarea patriotismului, de pildă, și mai mic în dezvoltarea simțului estetic etc. Dar în totalitatea lor, lecțiile ajută la realizarea tuturor laturilor educației comuniste și constituie mijlocul de bază prin care școala îi educă pe copii.

În cele ce urmează vom arăta, pe baza experienței bune a unor cadre didactice din cîteva școli din Capitală, în ce fel pot căpăta lecțiile o deosebită valoare educativă.

Fiecare disciplină din cadrul procesului de învățămînt are ca obiectiv principal — alături de înzestrarea elevilor cu o sumă de cunoștințe și deprinderi de muncă — și *formarea concepției materialiste despre natură, societate și gîndire* a acestora. „În condițiile socialismului și ale construirii societății comuniste — se spune în Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice — cînd dezvoltarea economică spontană a cedat locul organizării conștiente a producției și a întregii vieți sociale, cînd teoria se transpune zi de zi în practică, formarea unei concepții științifice despre lume... ca sistem închegat și armonios de concepții filozofice, economice și social-politice capătă o importanță primordială“ [1]. Pas cu pas, lecțiile trebuie să-l conducă pe elev pe calea înțelegerii materialității lumii, a legilor obiective care o guvernează, a dialecticii dezvoltării naturii și societății, să-l înarmeze cu o serie de date științifice pe care să le opună reprezentărilor eronate despre natură și viața socială, datelor false ale religiei și filozofiei idealiste. Se înțelege că pentru aceasta nu este suficient sau mai precis nu este bine să se rezerve în lecție un moment anume, în care să începem a combate toate încercările de denaturare a adevărurilor de neclintit ale științei. Felul în care interpretăm faptele și fenomenele de viață, înlănțuirea în care le prezentăm conținutul cunoștințelor, întregul fir al predării, constituie un bogat material de educare intelectuală, ateist-științifică a școlarilor. Acest lucru nu va fi posibil decît dacă în fiecare

[1] Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., Ed. politică, București, 1962, p. 435—436.

lecție profesorul sau învățătorul va avea în vedere legile obiective ale dezvoltării naturii și societății, legi pe care — prin intermediul cunoștințelor prevăzute de programă — pedagogul va încerca să le demonstreze, să le pună în evidență.

În cadrul lecțiilor de fizică, predînd în mod riguros științific, de exemplu, cunoștințele privind legea conservării și transformării energiei — numită de Engels „marea lege fundamentală... a mișcării" — profesorul îl poate conduce pe elev spre înțelegerea și însușirea uneia din tezele fundamentale ale materialismului dialectic și ale științelor moderne ale naturii, anume aceea că mișcarea materială nu poate fi nici distrusă, nici creată, fiind forma de existență a materiei; profesorul trebuie să demonstreze că energia, ca măsură a mișcării, nu se creează și nici nu dispare, ci doar se modifică, transformîndu-se într-o formă sau alta și trecînd de la un obiect la altul, că în cantitatea ei totală aceasta rămîne constantă, deci se conservă. Acest lucru poate fi înțeles și însușit de elevi mai bine dacă, de pildă, în clasa a VIII-a, la capitolul privind energia mecanică, profesorul va avea în vedere să le spună copiilor că, indiferent de condițiile în care are loc transformarea mișcării mecanice în căldură, întotdeauna și pretutindeni 426,9 kilogram-metri de energie a mișcării mecanice vor da naștere unei calorii mari, că nimic nu poate determina schimbarea acestui raport. Folosirea în permanență de către profesor a legii conservării și transformării energiei pentru explicarea numeroaselor fenomene fizice și chimice pe care elevii le studiază va contribui la formarea concepției materialist-dialectice a școlarilor și îi va ajuta să respingă ideile religioase despre crearea lumii de către dumnezeu, prezicerile mistice cu privire la sfîrșitul lumii etc.

Predarea astronomiei în clasele mari, precum și observațiile meteorologice pe care le fac copiii în tot timpul școlarității pot contribui foarte mult la formarea concepției ateist-științifice a școlarilor, mai ales că diferitele cunoștințe și date cu care vin copiii în contact în cadrul acestor activități pot fi ușor comparate cu cele furnizate de religie, de adepții concepțiilor mistice. Fenomenele naturii, pe care le observă direct copiii în activitățile din cadrul școlii ca și în întreaga lor viață, trebuie să fie explicate de învățător și profesor la nivelul de înțelegere al copilului, astfel încît acesta să cunoască adevăratele cauze ale fenomenelor. Mult teren pierd prin aceasta concepțiile mistice legate de fenomene ca eclipsele de lună și de soare, stele căzătoare, de legătura dintre zodii și soarta omului, miturile biblice despre facerea lumii etc. Un aspect educativ puternic îl au cunoștințele despre lupta dusă de clerici împotriva adevărurilor științei, despre oameni care și-au închinat viața cunoașterii științifice — Copernic, Giordano Bruno, Galileo Galilei — în pofida persecuțiilor și a tuturor riscurilor pe care concepțiile lor le atrăgeau din partea bisericii. Cu aceste lucruri ne întîlnim nu numai la astronomie, dar și la istorie, fizică și la multe alte obiecte de învățămînt și este de datoria fiecărui cadru didactic să le folosească în scopuri educative.

Tot astfel, matematica poate ajuta la formarea concepției materialist-dialectice a școlarilor, dacă aceasta nu este predată ca o știință „pură".

Procedeele de bază ale logicii formale, cultivate cu deosebire în munca de însușire a matematicii, nu trebuie să rămînă în mintea școlarilor doar ca niște scheme sau ca niște auxiliare utile în rezolvarea unor probleme-tip și în demonstrarea unor teoreme. Este bine ca acestea să fie folosite ca un mijloc important de cunoaștere a lumii înconjurătoare și pentru formarea concepției lor sănătoase despre lume. Școlarii au nevoie de îndrumare în judecarea problemelor de matematică, pentru a ajunge la concluzii juste despre faptele și fenomenele de viață; greșelile logice îi pot duce la o concepție neștiințifică despre lume, care alimentează diferitele superstiții. În articolul „Formarea concepției științifice despre lume în procesul predării astronomiei și matematicii", inserat în lucrarea „Probleme ale educației ateiste în școală" tradusă din limba rusă, profesorul G. A. Mihailov arată, pe bună dreptate, că adevărurile matematice nu trebuie prezentate școlarilor ca „adevăruri existente veșnic" sau ca „produse ale creației libere a matematicienilor", ci ca un rezultat al reflectării relațiilor reale dintre obiectele și fenomenele realității. Ba mai mult, vorbind elevilor despre număr, profesorul Mihailov le-a arătat și cum s-a petrecut abstractizarea acestei noțiuni, precum și inconsistența născocirilor religioase cu privire la aceasta. Pentru a reliefa mai bine netemeinicia afirmațiilor bisericii legate de diferite fenomene și noțiuni matematice, a socotit util să arate, de pildă, prin comparație, diversele mituri despre proveniența numerelor, atitudinea bisericii față de cunoștințele matematicii.

Fizica, chimia, astronomia, biologia ne oferă nenumărate posibilități de a demonstra, prin datele științelor, tezele filozofiei marxiste privind materialitatea lumii, raportul dintre materie și mișcare, legătura spațiului și timpului cu materia, ca una din ideile conducătoare în știința modernă, unitatea lumii, legătura reciprocă dintre fenomene și altele. Avînd mereu în vedere legile dialecticii, explicînd fenomenele naturii în lumina acestor legi, profesorii vor conduce școlarii la ideea că nu există în lume o forță supranaturală, care să fi dat „primul impuls" vieții și care să guverneze întreaga natură, că totul își are explicații științifice, materialiste, ce nu pot fi cu nimic contrazise.

Profesorii care predau disciplinele privind studiul societății, de asemenea, pot face ca acestea să-și dea o imensă contribuție la înțelegerea justă a fenomenelor vieții sociale și pe această bază la prevenirea și înlăturarea oricărei concepții mistice, religioase. Lecțiile de istorie, geografie, literatură, economie politică sînt un ajutor serios în munca de educare ateist-științifică a copiilor. La lecțiile de istorie, bunăoară, profesorii caută să-i convingă pe elevi de faptul că omenirea a cunoscut o dezvoltare ascendentă, de la inferior la superior — de la comuna primitivă la orînduirea comunistă — adevăr care, o dată înțeles și însușit de elevi, va face să apară mai clar netemeinicia afirmațiilor clericilor în legătură cu invariabilitatea lumii. Astfel, predînd despre Marea Revoluție Socialistă din Octombrie la clasa a XI-a, profesorii bine orientați din punct de vedere ideologic prezintă acest fenomen social ca pe un salt calitativ care a avut loc în urma acumulărilor de ordin cantitativ a numeroase contradicții cu caracter economic, politic și social, arată că această revoluție

a instaurat o orînduire socială superioară celei răsturnate, că este exclusă posibilitatea întoarcerii la vechea orînduire.

Merită subliniată preocuparea unor profesori de a lega în permanență fenomenele de suprastructură cu schimbările ce au avut loc în baza materială a societății, ajutînd astfel la însușirea de către elevi a adevărului că baza generează suprastructura, materia fiind factorul primordial și conștiința factorul secundar. La lecțiile de literatură romînă, de exemplu, se oferă adeseori posibilități pentru ilustrarea acestei legi. Depinde de profesor ca aceste posibilități să fie folosite întotdeauna, să fie folosite cu succes.

De pildă, prin lecția privind revista „Contemporanul", predată la clasa a X-a (Școala medie nr. 11), în cadrul capitolului „Literatura romînă în ultimul pătrar al secolului al XX-lea" și prin alte multe lecții de istoria literaturii s-a adus o contribuție serioasă la formarea ideii că baza generează suprastructura, materia fiind factorul prim, iar conștiința factorul secund. Pornindu-se de la condițiile materiale, de la cadrul economic al epocii — dezvoltarea capitalismului în condițiile existenței unor puternice rămășițe ale orînduirii feudale, accentuarea aservirii economiei noastre naționale față de capitalismul străin și, în consecință, adîncirea exploatării maselor muncitoare — se ajunge la explicarea începuturilor de organizare a mișcării muncitorești. Lupta dintre forțele progresiste și cele reacționare ale societății se transpune pe plan cultural. Este vorba de lupta forțelor culturale progresiste din această epocă (menită să apere interesele poporului împotriva ideologiei „Junimii", care urmărea transformarea culturii romînești într-un solid sprijin al claselor stăpînitoare). Presa muncitorească din țara noastră, ale cărei începuturi trebuie căutate în deceniul al 8-lea al secolului al XIX-lea, apare ca o tribună de luptă a clasei muncitoare împotriva nedreptății vechii orînduiri. Contemporanul, ca una dintre cele mai însemnate publicații ce apar în cadrul mișcării muncitorești, duce și el o înverșunată campanie în sprijinul revendicărilor general-democratice ale clasei muncitoare. Legat de toate acestea, s-a putut arăta, în același timp, influența pe care o poate avea suprastructura asupra bazei, în cazul nostru, rolul presei muncitorești, deci al Contemporanului în orientarea mișcării muncitorești.

Educația prin muncă și pentru muncă constituie o latură centrală a educației comuniste a viitorului constructor al socialismului și comunismului. Pregătirea tineretului școlar pentru participarea la muncă e o sarcină de mare răspundere. Este vorba, pe de o parte, de formarea deprinderilor de muncă fizică și intelectuală și pe de altă parte de pregătirea morală pentru muncă a elevilor — sarcină care se realizează în întregul proces de învățătură. Realizarea legăturii dintre școală și sarcinile concrete ale luptei pentru comunism — aprecia V. I. Lenin — se poate face prin îmbinarea învățămîntului cu munca productivă. „Nu-ți poți închipui un ideal de societate viitoare — spunea el — fără îmbinarea învățămîntului cu munca productivă a tinerei generații: nici învățămîntul și studiile fără muncă productivă, nici munca productivă fără învățămînt și studii făcute paralel n-ar putea fi ridicate la înălțimea cerută de nivelul

actual al tehnicii și al științelor" [1]. Lenin concepea legătura învățămîntului cu munca productivă sub forma îmbinării organice a cunoștințelor primite în școală cu procesul producerii bunurilor materiale.

Congresul al III-lea al P.M.R. a pus în fața școlii noastre ca o sarcină deosebit de importantă legarea tot mai strînsă a învățămîntului cu practica construcției socialiste, cu viața, cu producția.

Atît activitățile practice, cît și lecțiile oferă profesorului posibilitatea de a face o astfel de educație elevilor. Frumusețea muncii și în special a muncii fizice poate fi arătată copiilor în cadrul activităților practice, a lecțiilor-excursii în întreprinderi industriale și unități agricole socialiste etc. Important este ca profesorul să fie preocupat de arătarea acestei frumuseți, a rezultatelor minunate pe care le aduce munca plină de sîrguință, să dezvolte mîndria copiilor pentru ceea ce prin muncă au putut realiza ei înșiși.

În lecție, un mijloc de influențare directă a elevilor, de cultivare a dragostei lor pentru muncă, îl constituie povestirile despre muncă. Aceste povestiri sînt folosite mai mult la lecțiile de citire (în clasele mici), la limba și literatura romînă (în clasele mai mari).

În activitatea multor învățători și profesori s-a încetățenit obiceiul de a ilustra lecțiile de citire, istorie, geografie, științele naturale, fizică, chimie, cu aspecte din viața oamenilor de știință, arătînd munca lor pasionată dusă pentru a descoperi lucruri ce ar putea fi puse în slujba vieții omului, a progresului omenirii. Ei scot în evidență trăsăturile cele mai pregnante ale personalității respective, prin care pot impresiona mai puternic pe elevi. Este cunoscut interesul pe care îl au copiii față de viața, de munca și lupta pentru progres a oamenilor de știință și cultură progresiști. Foarte mulți profesori obișnuiesc să discute la lecții — acolo unde se pretează — la orele de geografie, fizică, chimie etc. despre eroismul în muncă al unor muncitori, despre înalta prețuire care se dă în statul nostru realizărilor ce au loc în toate compartimentele vieții, obținute prin muncă pasionată.

La lecțiile de citire, la clasele a II-a și a III-a, care se referă la diferite ocupații și profesiuni, mulți învățători prezintă aspecte din activitatea unor muncitori fruntași de la fabricile din apropierea școlii sau a tractoriștilor și țăranilor colectiviști, fruntași ai recoltelor bogate din satele în care trăiesc elevii, subliniind priceperea și dragostea lor de a munci pentru propășirea patriei. Chiar din clasele mai mici, elevii pot face cunoștință atît la orele de limba romînă, cît și la cele de istorie, geografie, științele naturii cu realizările minunate, obținute în anii regimului democrat-popular prin munca și lupta poporului sub conducerea partidului, cu numeroasele construcții — uzine, fabrici, orașe noi — ridicate pe tot cuprinsul țării, ca rod al muncii entuziaste a harnicului și talentatului nostru popor.

O deosebită contribuție pot aduce lecțiile și la educarea *moralei comuniste* în rîndul elevilor. „Cea mai dreaptă și cea mai nobilă morală" — cum apreciază Programul P.C.U.S. — poate fi culti-

[1] *V. I. Lenin:* Opere, vol. II, Ed. P.M.R., p. 465.

vată în cele mai variate componente ale ei, în cursul lecțiilor, începînd cu cea mai fragedă vîrstă școlară. Aproape că nu există lecții care să nu poată aduce ceva la formarea unei înalte conștiințe a datoriei, a colectivismului, a conștiinciozității în muncă, a respectului față de tovarăși, a cinstei și sincerității, a simplității și modestiei, a intransigenței față de lipsuri, a intoleranței față de încălcarea disciplinei sociale, a devotamentului față de cauza comunismului, a dragostei față de patria socialistă și partid, a urii față de dușmanii păcii și socialismului, a hotărîrii de a lupta pentru idealurile comuniste. Cunoștințele din domeniul social-politic, științific, cultural-artistic, pe care le acumulează elevii la orele de literatură, fizică, științe naturale, istorie, geografie, servesc școlarilor nenumărate pilde de înaltă ținută morală, dacă profesorul știe să le sublinieze la vreme în cursul lecției. Bunăoară, la lecția privind introducerea în teoria evoluționară a lui Darwin, de la „Bazele darwinismului" (clasa a XI-a), vorbind despre activitatea de cercetător a marelui savant, profesorul M. V. de la Șc. medie nr. 11 nu s-a limitat doar la datele biografice ci a subliniat și frumosul din viața și activitatea lui Darwin, pasiunea pentru cercetare, spiritul de sacrificiu pentru știință, perseverența în muncă. Reliefarea acestor trăsături morale va impresiona pe copii și va găsi ecou în sufletul lor.

Trăsăturile pozitive de caracter, faptele de eroism, exemplele de comportare și atitudine justă în diferite împrejurări de viață, pe care le oferă lecțiile, cărțile de literatură pot avea o mare influență educativă asupra elevilor. Depinde numai de profesor, de priceperea cu care folosește aceste mijloace pentru educația morală a copiilor.

În scopul educației morale a elevilor la lecții se pot folosi cerințele față de copii în cursul întregii ore : felul în care îl primesc pe profesor la intrarea lui în clasă, cum răspund, cum își păstrează cărțile și caietele, dacă au grijă de mobilierul clasei etc. La prima vedere, toate acestea par amănunte, dar ele sînt de mare importanță pentru realizarea educației morale a tineretului, așa încît în nici un caz nu pot fi neglijate.

Educarea elevilor în spiritul *patriotismului socialist și al internaționalismului proletar* poate fi realizată, de asemenea, cu succes în cadrul lecțiilor. Educarea elevilor în spiritul dragostei nețărmurite față de patrie, al devotamentului nemărginit față de clasa muncitoare și Partidul Muncitoresc Romîn, al înfrățirii poporului romîn cu minoritățile naționale din țara noastră, al dragostei și solidarității cu popoarele din țările socialiste și al atașamentului față de clasa muncitoare din țările capitaliste, care luptă împotriva exploatării și asupririi este o sarcină importantă a fiecărui cadru didactic.

Marea majoritate a învățătorilor și profesorilor depune mult interes pentru a îmbunătăți conținutul educativ al lecțiilor pe linia formării sentimentului patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. Astfel, la lecția de limba romînă „Să nu uiți Darie" de Zaharia Stancu, ținută la clasa a V-a (Școala de 8 ani nr. 76), profesoara C. M., pentru a dezvolta la elevi dragostea față de regimul democrat-popular și față de partidul clasei muncitoare, a scos în evidență schimbările fundamentale petrecute în viața țărănimii noastre după 23 August 1944, traiul îmbelșugat

al acesteia în gospodăriile agricole colective. De un deosebit efect educativ au fost referirile profesoarei la un articol din presă publicat cu cîteva zile înainte și intitulat „Pe urmele lui Darie", care menționa că în satul eroului povestirii s-au înființat, în anii puterii populare, o gospodărie agricolă colectivă, o grădiniță de copii, un spital și altele, iar din copiii „descultilor" de la 1907 au fost pregătiți mulți ingineri, profesori, medici etc. Încheierea lecției a fost emoționantă, căci profesoara s-a adresat copiilor, cerîndu-le să nu uite crimele claselor exploatatoare, să nu uite că realizările regimului nostru se datoresc luptei clasei muncitoare în frunte cu comuniștii, să învețe cît mai bine și să apere cu hotărîre cuceririle poporului nostru muncitor condus de partid, „pentru a nu se mai întoarce niciodată vremurile pe care le-a trăit în copilărie Darie".

La clasa a VI-a (Școala de 8 ani nr. 95), analizîndu-se poezia „Slavă eroilor Doftanei" de Maria Banuș, profesorul S. E. s-a oprit și la lupta desfășurată de comuniști în anii ilegalității, la măsurile represive luate împotriva lor de regimul burghezo-moșieresc, trezind la elevi sentimentul de recunoștință față de eroii clasei muncitoare, de prețuire a memoriei celor căzuți în lupta împotriva odiosului regim exploatator. Pentru a întări și mai mult influența educativă a lecției au fost folosite și lucruri cunoscute de elevi cu ocazia unei excursii făcute la Muzeul Doftana.

În îmbunătățirea muncii de educație politico-ideologică a elevilor, în formarea de convingeri politice și pentru dezvoltarea la elevi a dragostei față de patrie și a devotamentului pentru clasa muncitoare și partidul său marxist-leninist, un loc important îl ocupă studierea istoriei în general și studierea istoriei patriei în special. Încă din clasele I—IV învățătorii trebuie să desfășoare astfel lecțiile, încît ele să dea posibilitatea formării la elevi a sentimentelor patriotice și internaționaliste, să le prezinte cît mai accesibil noțiunile de patrie și partid, să le dezvolte dragostea față de conducătorii partidului și statului nostru, să acorde o importanță deosebită cunoașterii tradițiilor de luptă ale poporului nostru, ale clasei muncitoare conduse de partid, să dea elevilor elemente care să-i ajute în înțelegerea politicii partidului nostru. La o oră de istorie la clasa a IV-a (Școala de 8 ani nr. 95), învățătoarea S. E., predînd lecția „Răscoala din 1907", a căutat să trezească la elevi ura față de regimul burghezo-moșieresc, subliniind viața grea, de mizerie a țărănimii muncitoare și măsurile sîngeroase de reprimare, luate de exploatatori, care s-au soldat cu moartea a peste 11 000 țărani și cu azvîrlirea în închisoare a multor altora. Învățătoarea nu a omis să precizeze, cu ajutorul elevilor, că aspirațiile țărănimii la libertate și dreptate au putut deveni realități numai după instaurarea regimului nostru democrat-popular, cu sprijinul clasei muncitoare, sub conducerea partidului. Acest lucru a făcut să crească dragostea copiilor față de patria noastră socialistă.

Dar nu numai atunci cînd este vorba de lecțiile de limba romînă sau istorie profesorul poate face educație patriotică. În clasa a IX-a, la chimie, la lecția privind carbonul, predînd cunoștințele prevăzute de programă (starea naturală, alotropia carbonului etc.), un profesor s-a oprit, împreună cu elevii, la realizările mai importante ale regimului nostru în domeniul exploatărilor miniere. Folosind cunoștințele elevilor, el a scos în evidență

grija deosebită pe care o manifestă statul nostru pentru dotarea minelor cu utilaj perfecționat în vederea sporirii producției de cărbune, a ușurării muncii minerilor și asigurării protecției muncii lor. În același timp, a fost scoasă în evidență situația din acest punct de vedere în țara noastră în trecut, ca și din țările capitaliste, lipsa de grijă a statului condus de exploatatori față de om, față de cei ce produc bunurile materiale ale societății. Legat de folosirea cărbunilor în producerea de energie electrică, profesorul a căutat să dezvolte admirația elevilor față de realizările regimului nostru în care electrificarea — această operă strict legată de anii puterii populare — se realizează cu succes în folosul poporului muncitor.

Tot astfel, la clasa a XI-a, predînd lecția „Substanțele plastice", un profesor, după ce a ascultat pe elevi despre principalele probleme privind obținerea, proprietățile și folosirea substanțelor plastice, a scos în evidență faptul că producția de mase plastice face parte din șirul ramurilor industriale create în patria noastră după 23 August 1944, prin grija partidului nostru de a dezvolta multilateral industria, în vederea satisfacerii nevoilor de trai ale maselor muncitoare. Totodată, în clasă a fost relevat faptul că producția de mase plastice are o solidă bază de materii prime, țara noastră avînd variate bogății și că produsele românești nu sînt cu nimic inferioare celor ale țărilor cu vechime în producerea unor asemenea bunuri.

La lecția de geografie „Caracterizarea economiei în R.P.R.", la clasa a VII-a (Școala de 8 ani nr. 76), profesoara S. O. a subliniat realizările deosebite obținute atît în industrie, cît și în agricultură în anii puterii populare, în contrast cu situația înapoiată din anii regimului burghezo-moșieresc. Legînd cunoștințele predate de documentele de partid și de stat, elevii au fost în măsură să arate unele prevederi ale Directivelor celui de-al III-lea Congres al P.M.R. și ale Comunicatului Direcției Centrale de Statistică referitoare la îndeplinirea planului de stat pe anul 1961. Realizările din domeniul agriculturii au fost explicate, făcîndu-se totodată referiri concrete la documentele Consfătuirii pe țară a țăranilor colectiviști.

În predarea cunoștințelor de botanică la calasa a V-a, la lecția „Sămînța", după ce s-a explicat alcătuirea seminței, cum are loc încolțirea, în ce condiții, după ce, conform programei, s-a arătat și rolul selecționării semințelor pentru realizarea recoltelor bogate, este bine ca să se vorbească elevilor despre grija manifestată de statul nostru în această ultimă problemă. Profesorul să arate că în statul nostru socialist se iau numeroase măsuri pentru ca în agricultură să se folosească numai semințe de calitate, G.A.S.-urile avînd sarcini precise în sprijinirea gospodăriilor agricole colective cu sămînță de soi. Acest lucru să se prezinte prin contrast cu situația din trecut.

Cînd se studiază despre bolile aparatului respirator la una din lecțiile de anatomie la clasa a VII-a, e bine ca profesorul să arate grija mare a statului nostru pentru sănătatea oamenilor muncii și să sublinieze, în comparație cu trecutul și cu situația deplorabilă din țările lagărului capitalist, că în țara noastră tuberculoza nu mai constituie o problemă, întrucît s-au asigurat toate condițiile pentru prevenirea și tratarea ei, tratamentul fiind gratuit pentru toți cei ce au nevoie.

La limbile străine, ca de altfel la orice obiect, numeroase exemple de patriotism, care pot însufleți pe elevi, ne pot oferi multe lecții. Așa, de exemplu, la limba latină, la calasa a VIII-a, în predarea căreia de obicei textele literare servesc pentru analizele gramaticale, profesorii nu scapă din vedere și învățămintele ce se desprind pe plan etic. Bunăoară, textele intitulate „Cimbrii și teutonii", „Un răspuns spartan", „Jurămîntul tinerilor atenieni", „Camillus salvează Roma", „Sacrificiul pentru patrie" etc., la clasa a VIII-a, deși formate numai din cîteva rînduri, pot prilejui momente în care profesorul să sublinieze dragostea de patrie, devotamentul cetățeanului conștient în lupta pentru libertate, pe baza exemplelor din istoria poporului roman găsite în aceste texte. „Le porte drapeau" — lecție ce se predă la clasa a IX-a la limba franceză (pentru explicarea problemelor legate de verbele de grupa I, diateza pasivă, subiectul logic) poate emoționa profund pe elevi. La o asemenea lecție profesorul nu va trece la problemele de gramatică pe care le are de tratat fără să analizeze fapta de eroism a sergentului Hornus, care, cu prețul vieții sale, nu s-a despărțit de drapelul cu emblema patriei purtat de el cu vitejie în multe bătălii. Caracterizînd acest personaj, profesorul poate remarca patriotismul fierbinte al oamenilor din popor în războiul franco-prusac din 1870—71 și poate arăta atitudinea burgheziei care și-a trădat patria semnînd un rușinos armistițiu.

Sentimentul de dragoste față de patria socialistă și poporul muncitor, față de mărețele realizări, poate fi dezvoltat și prin lecții de desen, de muzică etc. Să luăm de pildă desenul decorativ, căruia i se dă o deosebită atenție în programele școlare. Profesorul trebuie să folosească acest fel de desen pentru a-i face pe copii să cunoască arta noastră populară și frumusețile ei, să o prețuiască și să o iubească. În aplicațiile practice elevii trebuie îndrumați cît se poate mai mult spre motivele populare. Cînd predăm muzica, nu trebuie să ne mulțumim cu faptul că un cîntec pe care îl învățăm cu copiii este scris pe versuri din care se degajă un adînc patriotism și care, fără îndoială, va emoționa. Este necesar ca la învățarea cîntecului, dacă este vorba de un text muzical popular sau scris pe motive populare, să se scoată în evidență frumusețea acestei muzici spre a dezvolta interesul și admirația pentru arta muzicală a poporului.

Codul moral al constructorului comunismului cuprinde, printre principiile lui morale de bază, solidaritatea frățească cu oamenii muncii din toate țările, atașamentul față de lupta clasei muncitoare de pretutindeni împotriva exploatatorilor, pentru libertate și progres social, pentru apărarea păcii în lume. Formarea acestor sentimente se leagă strîns de educația patriotică a oamenilor, căci nu poate fi considerat un bun patriot acela care nu iubește și nu prețuiește acțiunile celorlalte popoare pentru cucerirea de drepturi și libertăți democratice, care nu are încredere în forța maselor de pretutindeni, singurele făuritoare ale istoriei. La lecțiile amintite mai sus privind istoria și literatura altor popoare — o dată cu exemplul de patriotism înfățișat copiilor prin lecțiile respective — profesorul poate și trebuie să le dezvolte stima și admirația față de ideile nobile pentru care luptă popoarele sau eroii despre care este vorba. Toate obiectele de învățămînt trebuie folosite pentru educarea elevilor în spiritul prieteniei

între popoare. Geografia, fizica, chimia, științele naturale, limbile străine, istoria pot pune în evidență contribuția popoarelor la îmbogățirea tezaurului culturii universale, eroismul în lupta lor pentru libertate, pentru o viață mai bună.

Profesorul N. E., în lecția predată la clasa a IX-a (Școala medie nr. 17), cu titlul „Japonia", a scos în evidență caracteristicile dezvoltării acestei țări, referindu-se la îmbinarea capitalismului dezvoltat cu înapoierea feudală, ilustrate cu aspecte din filmele vizionate de elevi. De asemenea, a subliniat rolul imperialismului japonez în timpul celui de-al doilea război mondial, precum și lupta forțelor patriotice conduse de Partidul Comunist din Japonia pentru independența țării și pentru pace. Profesorul a îmbogățit conținutul lecției cu unele exemple luate din literatură și presă, referindu-se la acțiunile S.U.A. care, după cel de-al doilea război mondial, nu au făcut altceva decît să dezvolte industria de armament în această țară, sporind cursa înarmărilor. Lecția, avînd un bogat conținut educativ, a dat posibilitatea elevilor să înțeleagă mai bine acțiunile agresive ale imperialiștilor în frunte cu cei din S.U.A. și lupta hotărîtă a Partidului Comunist Japonez și a forțelor progresiste din țară pentru zădărnicirea dezlănțuirii unui nou război mondial.

Un important mijloc de educare a elevilor în spiritul internaționalismului proletar îl constituie informarea elevilor asupra realizărilor în domeniul științei, tehnicii, artei și culturii din țările socialiste și ale popoarelor din lumea întreagă, cu contribuția pe care și-au dat-o acestea la formarea bogățiilor spirituale ale umanității, la apărarea ideilor de pace și progres. La cele două lecții prevăzute la clasa a VI-a despre R. P. Chineză, după ce s-a vorbit despre așezarea și vecinii R. P. Chineze, despre condițiile ei istorico-geografice, despre lupta de eliberare dusă de popor condus de partid și proclamarea Republicii populare etc., vom vorbi elevilor despre contribuția acestui popor cu o veche civilizație la dezvoltarea culturii mondiale, despre uriașele lui realizări în construcția vieții noi.

Tot astfel, în clasa a VIII-a, la lecția introductivă de chimie, atunci cînd se vorbește (conform programei) despre „importanța chimiei pentru industrie, agricultură, medicină și viața zilnică" este oportun să relevăm cum în toate țările socialiste și mai ales în U.R.S.S. cuceririle chimiei sînt folosite în scopuri pașnice, pentru progresul societății umane (folosirea hidrogenului în tehnică, a azotului în producția agricolă etc.).

În felul acesta, lecțiile vor avea o eficiență sporită pe linia sarcinilor trasate de partid de a educa tînăra generație în spiritul patriotismului socialist, al internaționalismului socialist și al solidarității proletare de luptă.

O altă latură a educației comuniste este *educația estetică*. Aceasta se realizează, de asemenea, în întreg procesul de învățămînt. În predare, ea își găsește realizare mai deplină la lecțiile de desen, de muzică, de literatură, de caligrafie. A învăța pe școlar să desprindă și să înțeleagă frumosul din realitatea înconjurătoare ca și din artă, este una din sarcinile importante ale profesorului și învățătorului. Stă în putința pedagogului să îndrepte atenția elevilor la orele de desen spre viața nouă, frumoasă ce

clocotește în patria noastră, să-i ajute să o redea cu măiestrie, să le deprindă ochiul cu armonia culorilor, a îmbinărilor de linii, auzul cu armonia sunetelor, să-i învețe să guste frumusețea muzicii, să le dezvolte interesul și dragostea față de comorile de învățătură și frumuseți ale literaturii ca reflectare a realității. Este vorba aici nu numai de profesori care predau obiecte ce tratează probleme aparținînd unui domeniu sau altul al artei, ci și de ceilalți profesori, cărora nu trebuie să le fie străină la lecție preocuparea de a forma elevilor gustul pentru frumos. La clasele mici atenția profesorilor se îndreaptă mai mult asupra aspectului caietelor, a modului în care sînt rînduite operațiile pe tablă, a felului în care se exprimă copiii etc. La clasele mai mari, în care noțiunea de frumos este mai cristalizată, orice obiect de studiu poate fi folosit pentru a-l pune pe elev în contact cu acest frumos.

Pot contribui la formarea gustului estetic și alte obiecte, bunăoară, orele de lucrări practice, în care nu este bine să ne mulțumim doar cu aceea că elevul a executat piesa prevăzută de programă. Cei mai buni maiștri au grijă ca piesa finisată să capete un ascpect plăcut, atrăgător, să încînte ochiul prin frumusețea ei. Și orele de educație fizică pot contribui la cultivarea simțului frumosului, dacă profesorul va manifesta interes pentru deprinderea elevilor cu grația mișcărilor, pentru cultivarea supleței, vioiciunii și rezistenței fizice care dau frumusețe trupului, pentru dezvoltarea unor trăsături de caracter ca voința, curajul, perseverența ș.a. care dau frumusețe spiritului omenesc.

În ceea ce privește grija pentru *educația fizică*, ca o altă latură a educației comuniste, orele de sport au cea mai mare contribuție. Educația fizică este un obiect ce nu poate fi neglijat nici de către profesori sau învățători, nici de către directorul școlii, nici de către inspectorii care vin să cerceteze conținutul muncii în școală. Cadrele didactice cu experiență pozitivă în predarea educației fizice se ocupă în aceeași măsură atît de elevii cu mai puține perspective de a deveni campioni în diversele discipline ale sportului, cît și de cei mai talentați dintre ei. De asemenea, caută să le dezvolte încă din clasele mici interesul pentru cultura fizică, obișnuința de a face sport, dusă pînă la necesitate. Această atitudine își are explicația în înțelegerea datoriei pe care o are școala de a crește tineri sănătoși, călîți pentru muncă, rezistenți, obișnuiți cu viața ordonată, disciplinată.

Nu putem socoti că ne achităm cu cinste de sarcina trasată de partid de a crește pe viitorii constructori ai comunismului, fără să ne preocupăm de dezvoltarea multilaterală a tineretului, în care trebuie să se îmbine în chip armonios bogăția spirituală și puritatea morală cu perfecțiunea fizică.

★

Din cele de mai sus se desprinde faptul că educația tineretului școlar este o sarcină complexă care nu revine numai dirigintelui sau învățătorului, organizațiilor de pionieri și U.T.M. sau părinților, ci și fiecărui profesor în parte. Coordonîndu-și activitatea pe planul educației cu aceea

a tuturor acestor factori, pedagogul trebuie să caute a folosi toate resursele lecției în vederea întăririi caracterului educativ al predării.

Cu mult înainte de a intra la oră, atunci cînd se pregătește pentru aceasta, este nevoie ca profesorul să-și fixeze elementele prin care lecția ce urmează a fi predată va contribui la realizarea laturilor educației comuniste, să precizeze care din aceste laturi vor fi puse mai mult în evidență. De exemplu, la lecția „Dreptul la muncă. Munca, datorie de cinste pentru fiecare cetățean capabil de muncă ; noua atitudine față de muncă. Principiul socialist al retribuției muncii în R.P.R.", ținută la educația ceățenească în clasa a VII-a, profesorul N. G. de la Școala de 7 ani nr. 76 și-a propus în planul desfășurării lecției, în principal, dezvoltarea dragostei pentru patria noastră socialistă, în care munca a devenit o chestiune de onoare, în care dreptul la muncă este garantat și în care s-a desființat exploatarea, formă de însușire de către exploatatori a roadelor muncii. Pentru a-i mobiliza pe elevi și a le stîrni entuziasmul, profesorul și-a propus să prezinte exemple de eroism în muncă, eroi ai muncii socialiste și aceasta cu ajutorul reportajului de ziar din care a ales fragmentele cele mai emoționante și mai semnificative.

Profesorul a urmărit să contribuie în această lecție și la educarea elevului pentru muncă, alt aspect al educației comuniste. Reflectînd asupra conținutului predării, a ajuns la concluzia că va realiza mai bine aceasta, dacă va prezenta, pe baza unor exemple cunoscute de elevi din presă, o paralelă între caracterul muncii în statele socialiste și în cele capitaliste, atitudinea față de muncă a diferitelor clase sociale, concepția despre muncă în statele capitaliste și în statele libere de exploatare.

În același scop, profesorul a insistat mai mult asupra faptului că în țările socialiste munca este o chestiune de onoare, de eroism și și-a propus să deprindă pe elevi a munci cu rîvnă, a prețui munca, a respecta munca altora, bunurile materiale ce le sînt puse la dispoziție ca produse ale oamenilor muncii.

Reflectînd în acest mod în cursul pregătirii lecției, profesorul va izbuti să sporească valoarea educativă a predării. Dar ca să poată găsi acele elemente de care este nevoie pentru educarea elevilor într-o direcție sau alta, profesorul trebuie să fie un om de înaltă cultură, informat la zi cu toate cele ce se petrec în viața politică internă și internațională, cu noutățile din domeniul pedagogic și al specialității lui, ca și din cele mai variate domenii. În acest caz, nu-i va fi greu să aleagă pentru ilustrare exemplele cele mai convingătoare, mai mobilizatoare.

O altă cerință care stă în fața învățătorului și profesorului pentru asigurarea laturei educative a lecțiilor este buna fundamentare din punct de vedere științific a afirmațiilor sale. Însuși profesorul trebuie să fie convins de justețea celor ce susține în fața clasei. Cu cît elevul vede mai clar în atitudinea și vorbele pedagogului dorința de a sluji cauza clasei muncitoare, condusă de partid, cu atît mai trainice și mai puternice vor fi sentimentele pe care acesta le insuflă elevilor, cu atît mai fermă va fi încrederea în victoria luptei pentru comunism. Politizările forțate, lozincăria și verbalismul — aceste practici dăunătoare — își au rădăcinile

tocmai în lipsa de preocupare pentru fundamentarea științifică a lecțiilor, în atitudinea formală a profesorului.

În aceeași ordine de idei, trebuie atrasă atenția asupra daunelor pe care le aduce educației comuniste vulgarizarea unor probleme. A arăta că astăzi „cărăbușii sînt mai puțin dăunători decît în trecut...", cum s-a mulțumit să explice o învățătoare la lecția despre cărăbuș, este desigur o vulgarizare a problemei ce se pune aici ; învățătoarea trebuia să explice pe înțelesul elevilor săi că acțiunea cărăbușilor este slăbită, chiar anihilată prin măsurile luate de către statul nostru pentru combaterea insectelor distrugătoare în scopul apărării culturilor, a sănătății omului, deși insecta în sine a rămas cu același caracter dăunător.

Experiența înaintată a dovedit că dă mai multă putere de convingere vorbelor, legarea cunoștințelor teoretice de realitate și chiar transmiterea acestor cunoștințe prin intermediul realității practice. De exemplu, în loc să le vorbim copiilor despre orașele R.P.R. la lecția de geografie (clasa a VII-a) și să le oferim pe cale teoretică o serie de amănunte — este drept prevăzute în programă — este mai nimerit ca încă din cursul verii, gîndindu-ne la ce avem de predat în anul ce urmează, să includem în itinerariul excursiei absolvenților clasei a VI-a și vizitarea orașelor noi : Victoria, Uricani, Onești, Lucăcești și altele prevăzute de programă. În felul acesta, lecția mai sus amintită s-ar putea desfășura în cursul anului cu o participare foarte activă a elevilor, care ar vorbi despre ceea ce au văzut și au admirat cu proprii lor ochi. Profesorului nu i-ar mai rămîne decît să-i conducă pe elevi spre concluziile cele mai juste cu privire la mărețele realizări înfăptuite în anii puterii populare. În felul acesta va reuși să-i convingă mult mai ușor decît un altul care se folosește numai de teorie, fără ca aceasta să fie bazată pe o cunoaștere nemijlocită a faptelor.

Spre deosebire de școala din trecut, școala noastră nouă servește interesele clasei muncitoare, ale maselor largi populare, fapt care trebuie să reiasă din conținutul lecțiilor. Cadrele didactice să nu piardă din vedere dezvoltarea la elev a dragostei și devotamentului față de partid, căruia i se datoresc viața fericită a copiilor ca și toate realizările minunate puse în slujba poporului. Totodată, este necesar să existe preocuparea pentru a demasca ideologia burgheză, propaganda reacționară a cercurilor imperialiste și a scoate în evidență superioritatea ideologiei și orînduirii socialiste. Folosirea paralelei între vechi și nou, între trecut și prezent etc. s-a dovedit a avea o putere de convingere deosebit de mare, mai ales pentru copiii care nu au cunoscut nemijlocit lumea capitalului.

În lecții ca și în celelalte activități școlare cadrele didactice trebuie să militeze pentru cauza comunismului, a poporului muncitor, să explice și să demonstreze prin fapte vii, concludente, ce se pot cunoaște nemijlocit de către copii, justețea politicii partidului nostru.

Caracterul militant al predării presupune însă convingeri ferme, o bună orientare politică, o cunoaștere profundă a ideologiei clasei muncitoare. În legătură cu acest aspect se vede clar importanța extrem de mare pe care o are învățămîntul ideologic al cadrelor didactice. Aprofundarea

învățăturii marxist-leniniste, a politicii partidului și statului nostru sînt hotărîtoare în asigurarea partinității, a caracterului militant și a combativității lecțiilor.

Obiectivismul în lecție, exagerările fără rost, sentimentalismul mic burghez, atitudinea teatrală a unor profesori și învățători în cursul predării, n-au nimic comun cu partinitatea și combativitatea revoluționară, și fac să pălească valoarea educativă a lecțiilor.

Ținînd seama de toate acestea, învățătorii și profesorii vor reuși să formeze convingeri trainice și juste la elevi, convingeri care în viață determină întreaga lor conduită. Încrederea în adevărul și trăinicia cauzei comunismului sădită de școală va da imbold tînărului să acționeze cu hotărîre, alături de tovarășii lui de muncă, mai tineri sau mai vîrstnici, pentru a-și îndeplini menirea pe care o are acolo — în fabrică sau pe ogor, la planșetă sau pe șantier.

„A crește cadre — a spus tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej în cuvîntarea rostită la Conferința organizației orășenești de partid București — înseamnă nu numai a forma oameni cu o bună pregătire politică și profesională, care să poată conduce activitatea într-un sector sau altul, ci și a-i educa în spiritul unei înalte principialități partinice, al ideologiei și moralei socialiste, încît prin întreaga lor comportare să poată sluji drept pildă oamenilor muncii“ [1].

О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ СОДЕРЖАНИИ УРОКА

(Резюме)

В статье тщательно рассматривается роль уроков в коммунистическом воспитании учащихся. Приводятся различные учебные предметы, начиная с I-го класса, и кончая XI-м классом, с целью осуществления всестороннего коммунистического воспитания.

В конце статьи автор излагает некоторые условия преподавания, которые необходимы для успешного осуществления коммунистического воспитания: подготовка учителя к уроку, партийность уроков, связь знаний с практикой, осуществление воспитательного характера урока и т. д.

SUR LE CONTENU ÉDUCATIF DES LEÇONS

(Résumé)

L'article s'occupe largement de la contribution que peuvent apporter les leçons à l'éducation communiste des élèves. On se réfère aux possibilités qu'offrent divers objets d'enseignement, à partir de ceux de la première classe et jusqu'à ceux de la XI-e, pour la réalisation de tous les aspects de l'éducation communiste.

Dans la partie finale, l'article s'arrête aux conditions que doit remplir l'enseignement pour aboutir avec succès à l'éducation communiste: la préparation du professeur pour la leçon, l'esprit de parti dans le déroulement des leçons, le rapport entre les connaissances acquises et la pratique, la mise en relief du caractère éducatif des leçons, etc.

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej:* Cuvîntare rostită la Conferința organizației orășenești de partid București, 28.I.1962, p. 24.

DEZVOLTAREA SPIRITULUI DE INIȚIATIVĂ AL ȘCOLARILOR ÎN PROCESUL ACTIVITĂȚII PIONIEREȘTI

VIRGIL CARABA
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice

În primăvara lui 1919, feroviarii de pe linia Moscova-Kazan și, după ei, multe alte colective de muncitori au hotărît, în ciuda condițiilor aspre de-atunci, să dedice o parte a timpului lor liber muncii neplătite, în folosul patriei. Erau primele subotnice comuniste. Vladimir Ilici Lenin a salutat cu înflăcărare apariția acestui fenomen cu totul nou, de o însemnătate „într-adevăr uriașă", caracterizîndu-l — în celebra-i lucrare „Marea inițiativă" — drept una din mlădițele societății noi, socialiste. Și, scrutînd viitorul, Lenin prevedea că organizarea comunistă a muncii, spre care socialismul reprezintă doar primul pas, se va sprijini tot mai mult, pe măsura înaintării sale, pe disciplina liberă și pe inițiativa conștientă, creatoare a oamenilor muncii.

Previziunea leninistă și-a găsit o strălucită verificare în opera măreață de creație a poporului sovietic, care construiește comunismul. Ea se materializează și la noi în lupta avîntată a poporului nostru pentru desăvîrșirea construcției socialiste. Congresul al III-lea al P.M.R. a pus în lumină, o dată mai mult, această minunată realitate a vieții noastre socialiste: *„atragerea celor mai largi mase la creația istorică conștientă de dezvoltare a noii orînduiri"* [1].

Necesitatea dezvoltării spiritului de inițiativă și, în general, a capacităților creatoare ale generației tinere se și înscrie, de aceea, printre problemele cele mai actuale ale educației comuniste; ea izvorăște din cerințele obiective ale vieții, din sarcinile desăvîrșirii construcției socialiste în patria noastră și ale trecerii treptate — în viitorul nu prea îndepărtat — la construcția comunismului.

Această problemă atrage azi în mod deosebit atenția pedagogiei noastre, a lucrătorilor din frontul larg al educatorilor generației tinere. Astfel, se conturează o frămîntare tot mai vie pe linia rezolvării problemelor atît de complexe ale activizării elevilor în procesul instructiv-educativ, dîndu-se cuvenita înțelegere adevărului de care pomenea încă N. K. Krupskaia — că *„omul care nu știe să învețe singur și își însușește*

---

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* „Raport la cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn", Editura Politică, p. 98.

numai ceea ce îi spune învățătorul, profesorul, omul care știe să meargă numai dus de căpăstru, nu e bun de cine știe ce mare lucru." [1] Problemele dezvoltării spiritului de independență în muncă și a inițiativei creatoare nu pot fi, desigur, limitate la cadrul muncii de învățătură, iar rezolvarea lor nu revine numai școlii și lucrătorilor ei. Aceste probleme se pun azi, în lumina cerințelor vieții, cu tot mai multă tărie și în fața Uniunii Tineretului Muncitor, a organizației de pionieri din țara noastră.

Organizația de pionieri, dat fiind specificul ei de organizație politică de masă a copiilor, poate și trebuie să-și asume un rol de seamă în ceea ce privește dezvoltarea spiritului de inițiativă la școlari, a acestei trăsături noi, comuniste, cu care ei vor trebui mîine să pășească în viață.

Definind rolul mișcării pionierești în sistemul general al educației comuniste, N. K. Krupskaia — de al cărei nume e legată elaborarea bazelor pedagogice ale organizării copiilor — o concepea ca pe o organizație de inițiativă a copiilor, o concepea ca organizatoare și conducătoare a primilor pași ai copiilor în viața socială, pași pe care ei trebuie să-i facă *nu ca spectatori pasivi ai construcției socialismului, ci ca făuritorii lui activi.* Găsim aici cheia singurei poziții juste de abordare a problemei dezvoltării inițiativei la copii în procesul activității pionierești : a inițiativei avînd un rol social, productiv, de interes general, sau, spus mai direct, a inițiativei puse în slujba cauzei socialismului.

Organizația de pionieri oferă condiții deosebit de favorabile dezvoltării la copii a spiritului de independență și a inițiativei, specifice ei prin aceea că în procesul activității pionierești — cum se știe — munca independentă a copiilor trebuie să fie precumpănitoare. Dar spiritul de inițiativă nu se declanșează și nu se dezvoltă de la sine, prin simpla încadrare a copilului în organizația de pionieri ; acesta se educă în mod conștient, de-a lungul întregului proces al activității pionierești. Activitatea pionierească trebuie să contribuie tot mai mult la dezvoltarea spiritului de independență și a inițiativei creatoare la copii.

De-a lungul celor treisprezece ani care s-au scurs de la organizarea largă a mișcării pionierești în țara noastră, organizația de pionieri a acumulat o bogată experiență în munca de educare a copiilor în spirit comunist, în general, și în dezvoltarea capacității lor creatoare, a spiritului lor de independență și a inițiativei, în special. Această experiență se cere, însă, să fie mai intens valorificată, analizată, interpretată din punct de vedere științific și generalizată. Considerațiile înmănunchiate aici privind dezvoltarea inițiativei școlarilor în procesul activității pionierești vin tocmai în întîmpinarea acestui deziderat.

Am urmărit, în acest scop, în cursul anului școlar trecut, în special activitatea a două unități de pionieri cunoscute pentru rezultatele lor pozitive în munca de educație : unitatea de pionieri de la Școala de 8 ani nr. 171 din București și unitatea de pionieri de la Școala medie „Frații Buzești" din Craiova. De fapt, unele aspecte ale experienței acestora au fost studiate și în alți ani școlari, precedenți. Ne-a atras cu deosebire atenția o anume trăsătură comună a activității desfășurate în aceste

[1] *N. K. Krupskaia*, Opere pedagogice alese, vol. II, E.S.D.P., 1960, p. 271.

două unități de pionieri : existența unui teren prielnic pentru manifestarea spiritului de independență și a inițiativei copiilor, cultivarea cu grijă de către cei doi instructori superiori răspunzători de activitatea acestor unități a condițiilor în măsură să favorizeze dezvoltarea independenței și inițiativei copiilor. În această privință se poate aprecia, din capul locului, că rezultatele îmbucurătoare în domeniile cele mai felurite ale activității desfășurate în aceste unități de pionieri au fost condiționate în cea mai mare măsură de strădania instructorilor de pionieri de a antrena în activitate întreaga masă de purtători ai cravatelor roșii, de a le dezvolta spiritul de independență și inițiativă, de a fundamenta întreaga viață de organizație pe principiul îmbinării armonioase a îndrumării competente de către adulți cu manifestarea vie a inițiativei copiilor.

Studiind amănunțit manifestările concrete ale inițiativei copiilor în procesul activității pionierești, ne-am îndreptat atenția spre descoperirea și analizarea acelor condiții care le-au favorizat, pentru a putea defini, mai apoi, metodele și formele specifice de dezvoltare a inițiativei pionierești. Desigur, ca punct de plecare am luat faptul, demonstrat cu prisosință de întreaga experiență pionierească de pînă acum, că e posibilă evidențierea valorii acestei calități — a inițiativei, — că e posibilă dezvoltarea ei pe o linie concretă numai cu condiția ca fiecare copil să-și găsească locul în colectivul pionieresc, ca fiecare să ia parte în mod conștient la procesul muncii colective. Am presupus că în procesul acesta de dezvoltare a inițiativei la copii se fixează nu numai posibilitățile și modalitățile de manifestare a ei, ci și motivele care dau un anumit sens înalt acestei calități și manifestării ei.

★

În mod deosebit ne-am îndreptat atenția spre mecanismul îndeplinirii de către școlari a sarcinilor încredințate în cadrul activității pionierești. Și nu întîmplător, deoarece încredințarea și îndeplinirea sarcinilor presupun un anume raport între pionier și colectivul pionieresc, între pionier și activitatea colectivă ; pe fondul acestei activități, în anumite condiții și la un anumit nivel, el își va putea manifesta și inițiativa.

Din capul locului trebuie arătat că încredințarea sarcinilor pionierești nu e un lucru simplu, că aceasta se realizează cu succes numai în condițiile unei pregătiri prealabile a școlarilor în vederea participării lor active la munca de organizație. Iar această pregătire — am putea spune psihologică—, trebuie începută de timpuriu. În unitatea de pionieri de la Școala medie „Frații Buzești", ea se duce începînd cu școlarii din clasa I, intensificîndu-se pe măsură ce școlarii se apropie de vîrsta primirii lor în organizația de pionieri. Un rol important revine, firește, în această privință, învățătorului, ajutat de pionierii din clasele mai mari. În fond, această etapă a pregătirii școlarilor pentru pionierat urmărește să dea acestora posibilitatea de a înțelege relațiile complexe din cadrul colectivului pionieresc, să-i lămurească ce drepturi și ce îndatoriri vor avea în acest colectiv, să-i ajute să înțeleagă că trecerea lor în rîndurile pionierilor înseamnă cerințe mai mari față de ei, răspunderi noi. Aceasta și

are, de altfel, ca efect un adevărat avînt moral al copiilor care le angajează emoțiile, sentimentele, voința, atît în preajma cît și mult timp după primirea lor în organizație. E momentul apariției interesului copiilor pentru viața de organizație, a dorinței de a activa. Acestea se stabilizează, capătă un caracter permanent numai cu condiția ca fiecărui pionier să i se găsească un loc în activitatea pionierească, fiecare să aibă aici ceva de făcut, să aibă o sarcină, o răspundere.

În unitatea amintită, de mai mulți ani la rînd se lucrează în sensul antrenării întregii mase a pionierilor la activitatea de organizație după principiul: „fiecărui pionier — o sarcină precisă"! Desigur, nu-i lucru ușor să găsești atît de multe sarcini ca să-i poți cuprinde pe toți. Sarcinile însă nu trebuie născocite, pentru că ele apar cu prisosință în procesul activității pionierești, cu condiția ca aceasta să fie interesantă, vie. În această unitate, s-a pus un accent deosebit pe activitatea independentă a grupelor de pionieri, pentru că mai ales în grupă, — care reprezintă cel mai mic nucleu pionieresc — poți veghea să nu existe pionieri inactivi. Dacă nu vor lucra toți, în armonie, cu tragere de inimă, grupa va sta pe loc și va împiedica în felul acesta și bunul mers al întregului detașament, de care grupa este legată strîns.

Este interesant de analizat relațiile ce se stabilesc între pionieri în procesul muncii comune. Foarte important e faptul că pionierii primesc sarcini tot din partea pionierilor, din partea colectivului de conducere, din partea unor pionieri activiști. În procesul activității fiecare se vede uneori în situația de a se subordona, alteori în calitatea de organizator, de conducător al unei acțiuni. Fiecare are posibilitatea de a-și forma deprinderi organizatorice și, în același timp, fiecare are posibilitatea de a învăța să se subordoneze nu numai autorității educatorului, dar și aceleia a colectivului.

Se pune însă problema: în ce condiții munca aceasta independentă a pionierilor pentru rezolvarea sarcinilor încredințate solicită eforturi creatoare, manifestarea inițiativei lor?

Una din condiții poate fi corespondența sarcinei respective cu interesele, aptitudinile, dorințele personale ale fiecărui copil. Într-adevăr, un lucru pe care îl facem cu interes ne reușește mult mai bine pentru că el ne atrage, ne face plăcere, îl trăim. Pioniera B. E., dintr-una din grupele a căror activitate am urmărit-o, a realizat un pietrar pentru „zestrea" grupei, cu adevărat frumos, a pus în mod vădit inimă în alcătuirea lui, pentru că geologia e „pasiunea" ei, pentru că tovarășii ei știau cu cît interes cercetează ea orice piatră întîlnită în cale.

Mai presus, însă, de aceste interese și dorințe personale ale fiecărui copil sînt interesele colectivului din care ei fac parte. Copiii trebuie obișnuiți să le vadă pe acestea în primul rînd. De aceea, încredințarea sarcinilor pionierești numai după criteriul intereselor nu poate fi mulțumitoare. În aceeași grupă și pioniera A. E. și-a îndeplinit bine sarcina de a organiza adunarea grupei pentru învățarea „cusutului și călcatului", deși acestea nu-i erau cele mai plăcute ocupații. Mai întîi, a trebuit ea însăși să se pregătească temeinic pentru adunare. S-a frămîntat serios în legătură cu reușita acțiunii a cărei răspundere o avea,

dar a găsit și o modalitate de a face adunarea mai veselă, mai antrenantă: prin organizarea unui concurs de îndemînare. Faptul amintește spusele lui A. S. Makarenko că e greșit să credem că orice muncă e plăcută și interesantă, dar că trebuie să educăm pe copii astfel încît să învingă greutățile, să facă în așa fel ca orice muncă să le devină atrăgătoare. Instructorul a ajutat-o pe pioniera A. E. să vadă că la mijloc erau interesele colectivului. În același timp, însușirea temeinică a sarcinii pionierești, realizarea ei optimă, în spirit creator, a avut loc numai în urma unei frămîntări personale, ca manifestare a răspunderii față de colectiv.

Spiritul de răspundere nu apare nici el de la sine. La un moment dat, în perioada alegerilor pionierești, la unitatea de la Școala nr. 171 s-a constatat următoarea situație: în adunările în care se analiza activitatea în grupe sau detașamente, președinții respectivi citeau din caietul grupei sau, respectiv, din jurnalul detașamentului paginile mai semnificative privind activitatea desfășurată. În paginile de jurnal, însă, erau consemnate numai date despre ceea ce a plăcut sau nu în acțiunile respective și nici o apreciere despre pionieri, despre cei care au organizat și desfășurat acele acțiuni. De aceea, singurii despre care se putea spune ceva în adunările respective, singurii care puteau fi lăudați sau criticați pentru activitatea grupelor sau detașamentelor erau președinții. S-a luat atunci măsura ca, după ce vor fi citit din caietul grupei, președinții respectivi să caracterizeze pe scurt munca depusă de fiecare membru al grupei. Să se vadă clar cine a muncit și cine nu, în așa fel, încît fiecare să se simtă răspunzător pentru activitatea lui și pentru aceea a întregului colectiv. Tot așa, mai departe, la adunarea detașamentului a fost apreciată activitatea fiecărei grupe în parte, precum și a pionierilor care s-au distins în activitatea detașamentului sau a acelora care nu s-au achitat de sarcini. Această măsură a vizat direct răspunderea pionierilor pentru munca proprie și pentru activitatea comună. Nu putem educa spiritul de răspundere la școlari, fără ca ei să fie puși în situația de a răspunde de îndeplinirea sarcinilor!

Același obiectiv s-a urmărit și prin controlul sistematic al muncii efectuat de către instructorii de pionieri, dar mai ales prin controlul exercitat de întregul colectiv asupra îndeplinirii sarcinilor. Bune rezultate a dat în acest sens controlul colectiv realizat la unitatea de la Școala nr. 171 asupra gazetelor de perete din toate clasele. Multe dintre colectivele de redacție ale acestora, în ciuda unor repetate îndrumări și indicații, duceau o activitate slabă, formală, neinspirată. Colectivul de conducere al unității a strîns, de aceea, într-o bună zi, toate gazetele de perete, le-a analizat, pe fiecare în parte, făcînd scurte însemnări relativ la calitățile și lipsurile lor pe niște bilețele. Apoi, însoțite de aceste caracterizări, gazetele au fost puse în holul școlii. În recreație, întreaga unitate de pionieri a vizitat această „expoziție". Au fost citite cu atenție toate caracterizările. Mulți dintre redactorii gazetelor s-au ales cu strașnice „înțepături" din partea tovarășilor lor de clasă sau din alte clase. Ei au privit, apoi, cu mai multă răspundere sarcina ce le-a fost încredințată. În procesul încredințării sarcinilor, al încurajării și tragerii la

răspundere, al controlului, începe să apară la copii conștiința că ceea ce fac, rezultatele muncii lor personale sînt contribuții la cauza comună, apar germenii autocontrolului și răspunderii personale, ai unei atitudini creatoare față de muncă. Simțul răspunderii personale, al datoriei, constituie o pîrghie importantă a dezvoltării inițiativei copiilor în procesul activității pionierești.

Aceasta se manifestă însă și mai evident în procesul îndeplinirii unor sarcini colective, sarcini trasate de către detașament grupelor sau de către colectivul de conducere al unității — detașamentelor. Iată, bunăoară, în tradiționala „Săptămînă a unității de pionieri" (la Școala nr. 171), organizată în fiecare an cu prilejul aniversării unității de pionieri, fiecare detașament a avut sarcina de a organiza cîte una din zilele acestei săptămîni (fiecare zi avea altă semnificație — „Ziua cravatei roșii", „Ziua acțiunilor patriotice", „Ziua prieteniei cu știința", „Ziua cîntecului, a jocului și a voioșiei" etc.). Pionierii clasei a VII-a C de exemplu, au avut de organizat „Ziua prietenilor de peste hotare". Instructorul, în mod intenționat, nu le-a dat absolut nici o indicație, în afară de precizarea că aceasta e o sarcină de cinste, încredințată detașamentului lor. Cum să fie organizate acțiunile acestei zile? La aceasta trebuiau să se gîndească singuri. În clasă vestea a produs discuții interesante. A fost pusă în mișcare gîndirea colectivă a detașamentului. Nu a existat nici unul care să nu-și fi adus contribuția. Propunerile erau care de care mai frumoase; cele mai interesante deveneau și mai interesante prin prelucrarea lor în comun. Ce resorturi noi au acționat punînd în mișcare întreg detașamentul? Pe de-o parte, conștiința răspunderii. („Doar nu toate detașamentele au primit sarcina de a organiza cîte o zi a Săptămînii unității..." — spunea S. D. președinta detașamentului). Pe de altă parte, dorința ca detașamentul lor să se prezinte mai bine decît celelalte, dorința de a cîștiga un loc de frunte în această întrecere a celor mai bune detașamente ale unității, de a lupta pentru onoarea detașamentului.

Apare în acest proces și o etapă nouă, în care nu mai e vorba de sarcini ce sînt trasate copilului de către colectivul din care face parte, ci de sarcini și probleme pe care copilul și le pune el însuși ca să le rezolve singur sau împreună cu ceilalți tovarăși, în folosul colectivului.

Pe această treaptă copilul nu mai este un simplu executant de sarcini, ci un organizator. Activitatea pionierească oferă posibilități largi copiilor de a ajunge și la acest nivel. Asemenea posibilități oferă participarea pionierilor la planificarea activității lor. După cum se știe, programele de activități ale detașamentelor și unităților sînt și trebuie să fie de fapt rodul muncii tuturor pionierilor și nu al unui grup restrîns de pionieri activiști.

Analiza noastră a urmat, cum se vede, o linie ascendentă care, plecînd de la momentul cînd copilul e pus în fața unor cerințe — în general, ferm exprimate — privind relațiile dintre el și colectivul pionieresc în care abia pășește, trecînd prin etapa solicitării lui la munca comună pe calea îndeplinirii unor sarcini date de colectiv, ajunge, în cele din urmă, la punctul unde îndeplinirea lor, primind și pecetea răspunderii

personale și a atașamentului față de colectiv, poartă în sine elemente de creație, de inițiativă.

Avem de-a face cu un fenomen interesant, care ar putea părea, la prima vedere, paradoxal: ne propunem să dezvoltăm spiritul de independență și inițiativă al copilului și începem prin a-l încadra într-un sistem de relații de dependență față de colectivul pionieresc, care-i pune în față cerințe ferme, care-i trasează sarcini etc. Ce se întîmplă de fapt? Se observă că, într-adevăr, într-o etapă inițială, aceste exigențe au un caracter mai mult exterior, elevii se conformează acestora mai mult pentru că li se impun. Cu timpul, însă, aceste cerințe externe devin convingeri interne, factori reglatori ai conduitei. A avut loc un proces de interiorizare a cerințelor, regulilor. În cazul nostru, regulile vieții pionierești, cerințele colectivului au apărut ca stimuli exteriori la început. Treptat, aceștia au trecut printr-un proces de interiorizare, devenind stimuli interiori, convingeri. Acesta e de fapt pragul dincolo de care se deschide cîmpul larg al manifestării productive a spiritului de independență și a inițiativei copiilor.

În ce fel influențează cunoașterea, înțelegerea de către pionieri a semnificației și importanței activității lor de organizație, dezvoltarea spiritului de inițiativă?

Urmărind să dăm un răspuns la această întrebare ne-am îndreptat în mod deosebit atenția spre domeniul muncii patriotice, care trebuie considerat de altfel drept unul dintre domeniile cele mai caracteristice pentru mișcarea pionierească.

Interesantă este experiența celor două unități de pionieri în ceea ce privește angajarea copiilor în procesul acțiunilor patriotice, în asemenea condiții care să evidențieze scopul acestora, care să-i ridice pe copii la înțelegerea semnificației și importanței muncii lor prin raportarea la activitatea creatoare a celor mari. La unitatea de pionieri de la Craiova, pentru stimularea acțiunii patriotice de strîngere a metalului vechi, s-a mers pe linia stabilirii unei legături directe, nemijlocite a pionierilor din clasele V—VII, cu muncitorii, cu uzina. Au fost vizitate, astfel, uzinele „7 Noiembrie" din localitate, care produc utilaj agricol. Curînd după aceasta, pionierii notau în jurnalele de detașament rezultatele acțiunilor lor de colectare a metalului vechi într-o formulă nouă: „Am strîns pînă acum atîta fier vechi cît pentru 8 secerători-legători". Scopul acțiunii a devenit în felul acesta pentru copii mai apropiat, mai concret și nu lipsit de o înaltă semnificație. Mai apoi, luînd inițiativa de a se alătura acțiunii mai largi a tineretului din Craiova, cunoscută sub denumirea „Trenul tineretului craiovean pentru Reșița", pionierii au hotărît să strîngă și ei fier vechi atît cît să poată adăuga un vagon al lor la acest tren. Acțiunea a cunoscut un deosebit avînt, iar în ziua încărcării metalului vechi în vagoane, pionierii se aflau acolo, la rampa gării, emoționați, trăind o adevărată sărbătoare. A urmat și o altă etapă mai înaltă, de mobilizare a avîntului și inițiativei pionierilor în activitatea patriotică, pe seama adîncirii semnificației ei. Ea a coincis cu pregătirile în vederea întîmpinării aniversării a 40 de ani de la crearea P.C.R. La o adunare a colectivului de conducere a unității,

pionierul T. N. (cl. IV. B) a propus, făcîndu-se ecoul tovarăşilor săi, să fie invitat în unitate oţelarul Ştefan Tripşa, Erou al Muncii Socialiste. I-au scris oţelarului. După puţină vreme au primit şi răspunsul lui: accepta invitaţia. Ştefan Tripşa a venit la pionierii craioveni, a stat îndelung de vorbă cu ei. Vrem să subliniem, însă, în mod deosebit, următorul aspect al acestei întîlniri: prin intermediul lui Ştefan Tripşa s-a stabilit între oţelarii hunedoreni şi pionieri o anumită legătură intimă pornind de la o preocupare comună — metalul! Pionierii strîng metalul vechi, iar oţelarii dau metalul nou; oţelarii pot da mai mult oţel, dacă şi pionierii vor strînge mai mult metal vechi. În perioada care a urmat, activitatea patriotică a pionierilor din această unitate a cunoscut un avînt nemaiîntîlnit. Aceasta s-a oglindit în primul rînd în *modalităţile noi de lucru* pe care pionierii le-au găsit în acţiunea de strîngere a metalului vechi: au format echipe pe străzi, au mers pe la rude şi cunoştinţe cărora le cereau să-i sprijine în acţiunea lor în timp ce echipe speciale de recunoaştere, cutreerau terenuri virane şi locuri dinafara oraşului în căutarea unor noi surse de metal vechi. Planificarea iniţială era la metal vechi 2000 kgr: s-au realizat, însă, 2500 kgr. Acţiunea de strîngere a metalului vechi a fost stabilită în comun de organizaţia U.T.M. şi pionieri, cu conducerea şcolii, respectîndu-se particularităţile de vîrstă şi posibilităţile fizice ale elevilor şi pionierilor, începînd cu clasa a V-a. De asemenea, s-au realizat 3000 ore de muncă voluntară pe şantiere şi în acţiuni de înfrumuseţare a oraşului, în loc de 1500, cîte au fost planificate pentru etapa respectivă.

Acţiunea a atins un punct culminant după ce în unitate s-a primit o nouă scrisoare de la Ştefan Tripşa în care se spunea: „Cunoscînd entuziasmul şi bucuria voastră, oţelarii din Hunedoara au hotărît ca şarja nr. 5618 de la cuptorul de 400 de tone, elaborată de prim topitorul M.A., să poarte numele „şarja pionierilor craioveni". Această veste, adusă la cunoştinţa întregii unităţi, a dezlănţuit din plin entuziasmul pionierilor. Gestul oţelarilor i-a ridicat dintr-odată pe copii în proprii lor ochi. În mod cu totul spontan, ei au propus să se răspundă iniţiativei oţelarilor, apreciată drept un dar făcut unităţii de pionieri, printr-o iniţiativă pionierească: o „şarjă pionierească de fier vechi"! Pionierii au găsit acţiunii lor şi un nume. „Acţiunea 5618", — imprimîndu-i o atmosferă aparte, nu lipsită de romantism.

În aceste condiţii, activitatea patriotică a înregistrat o continuă creştere atît sub raportul importanţei sale în ochii copiilor, cît şi sub acela al rezultatelor educative şi materiale. A crescut considerabil numărul participanţilor la acţiunile patriotice. A crescut conţinutul conştient al acestei participări, reflectat de faptul că acţiunile patriotice erau iniţiate de către pionierii înşişi, organizate de ei, precum şi de faptul că în cursul acestor acţiuni se manifesta viu elanul şi hărnicia copiilor. A apărut la pionieri o atitudine mai constructivă faţă de obligaţiile lor. Atitudinea nouă, creatoare, productivă, manifestată în acţiunea de colectare a metalului vechi s-a extins şi asupra acţiunilor de înfrumuseţare a şcolii şi oraşului. Aceasta a determinat şi o mai bună orientare a opiniei colectivului, ascuţişul ei fiind îndreptat mai ales împotriva acelora care, într-un fel sau altul,

se eschivau de la muncă. La gazeta de perete au apărut articole critice și caricaturi care mergeau pe două linii : unele criticau atitudinea de „domnișor care se teme să nu-și strice mînuțele muncind", altele înfierau această atitudine de pe pozițiile onoarei unității de pionieri („cei care pătează onoarea unității noastre").

Socotim posibil să conchidem că înțelegerea de către copii a semnificației muncii pe care ei o desfășoară are o deosebită înrîurire asupra manifestări vii și a dezvoltării spiritului lor de inițiativă, constituie o condiție de bază a acestei dezvoltări. Influența educativă a muncii patriotice începe prin prezentarea scopului ei. E foarte important cine stabilește acest scop : instructorul, profesorii sau copiii înșiși ? N. K. Krupskaia arată că scopul muncii patriotice trebuie să și-l propună copiii, aceasta constituind un element hotărîtor în formarea „disciplinei interne". Nu înseamnă însă că aceste scopuri se stabilesc la întîmplare ; ele trebuie să fie în primul rînd însuflețite de înaltele scopuri ale construcției socialismului și am văzut ce rol important pot avea în apropierea copiilor de aceste scopuri colectivele de muncitori, legăturile copiilor cu uzina, cu fabrica, cu șantierul etc. Munca patriotică apare în aceste condiții drept un eficient mijloc de acumulare și aprofundare a experienței social-politice de către pionieri, de atragere a lor la participarea activă în munca pionierească — în primul rînd ca organizatori ai ei —, ducînd la dezvoltarea inițiativei lor creatoare.

Se poate aprecia că *dezvoltarea spiritului de independență și a inițiativei copiilor în orice unitate de pionieri depinde în cea mai mare măsură de munca și inițiativa activului pionieresc.*

Lucrul acesta a fost pe larg fundamentat de marele pedagog sovietic A. S. Makarenko. El a arătat că fără activ nu poate exista un colectiv viu și creator.

Prezintă deosebită însemnătate faptul că în colectivul pionieresc activul — în special colectivul de conducere — este propus de copiii înșiși, este ales. Aceasta presupune manifestarea unei anumite atitudini a copiilor în raportul lor cu colectivul : e vorba de „activul lor", pe care ei îl învestesc cu răspundere și de la care așteaptă un anumit efort pentru ca activitatea detașamentului să fie încununată de succes.

În ce constă rolul efectiv al activului pionieresc, care sînt condițiile favorabile dezvoltării și manifestării largi a inițiativei copiilor pe care le creează munca acestuia într-o unitate de pionieri ? În această privință, studierea experienței pionierești arată că :

În primul rînd, activul de pionieri se manifestă el însuși ca inițiator în activitatea unității, a detașamentelor și grupelor de pionieri. Pionierii din activ sînt, în mod frecvent, și trebuie ajutați în mod permanent să fie printre cei dintîi care-și pun problemele activității colectivului din care fac parte. Cîmpul de manifestare a inițiativei lor este foarte larg, urmînd direcții multiple. Noi am deosebit patru asemenea direcții mai importante, pe care însă pionierii-activiști nu se angajează niciodată în mod unilateral : a) preocuparea pentru a organiza cît mai bine munca (grupei, detașamentului, unității), pentru ca ea să-i antreneze pe cît mai mulți și cît mai efectiv ; b) preocuparea pentru eficiența maximă a muncii, bunăoară,

a acțiunilor patriotice (manifestată mai ales la pionierii claselor VI-VII); c) preocuparea pentru îmbogățirea conținutului activității cu acțiuni noi, cu probleme noi de rezolvat; d) solicitarea fanteziei pentru ca activitatea să fie cît mai atractivă, cît mai plăcută. Experiența arată, de asemenea, că pionierii din activ nu se angajează singuri în aceste preocupări, ci, în mod necesar, ei antrenează colectivul de tovarăși.

Activul pionieresc fructifică și inițiativa manifestată de ceilalți membri ai colectivului. Lucrul acesta este poate cel mai bine ilustrat de modul cum se alcătuiește programul de activități al unității și detașamentului. Propunerile și cerințele pentru activitatea viitoare pornesc din masa pionierilor; grupa transmite pe cele mai bune și interesante colectivului de conducere al detașamentului, iar acesta le analizează în adunarea sa de lucru, stabilind pe baza lor obiectivele activității viitoare care sînt, apoi, din nou supuse discuției colective.

Prezintă, de asemenea, importanță pentru dezvoltarea spiritului de răspundere al membrilor colectivului — și, pe această bază, a spiritului lor activ și a inițiativei — faptul că activul pionieresc exercită un control permanent, în numele întregului colectiv, asupra activității zilnice a pionierilor. Creează condiții favorabile pentru dezvoltarea inițiativei și a creației copiilor faptul că activul pionieresc le apreciază munca depusă, supunînd rezultatele ei și atenției generale, prețuind-o. Aceasta are un efect stimulator deosebit.

Activul de pionieri e însă dator să răspundă, la rîndul său, în fața tuturor membrilor colectivului de munca pe care o desfășoară. Și datele obținute de noi arată că pionierii știu nu numai să respecte pe conducătorii lor, să se subordoneze autorității lor, dar și să-i tragă în mod foarte serios la răspundere, să manifeste față de ei o exigență deosebită.

Nu e desigur un secret că un activ pionieresc nu apare de la sine. El trebuie organizat, pregătit, educat, antrenat în a-și manifesta viu spiritul de independență și inițiativă. În organizație există, în această direcție, un sistem oarecum stabil de instruire a pionierilor din activ. De aceasta se ocupă casele și palatele pionierilor. Experiența arată, însă, că o instruire temeinică, legată strîns de problemele reale ale vieții colectivului respectiv poate fi realizată cu mai mult succes la nivelul unității de pionieri. În ambele unități a căror experiență e analizată aici s-a realizat o instruire succesivă a președinților de grupă și a președinților de detașament, precum și a pionierilor care aveau responsabilități asemănătoare (colectivele de redacție ale gazetelor de perete, responsabilii activităților artistice, sportive etc.) de-a lungul întregului an școlar. Camera pionierilor a fost în așa fel organizată, încît pionierii din activ să poată găsi acolo, în mod permanent, tot ceea ce îi putea ajuta în muncă: colecții diferite, broșuri de îndrumare și cărți inspirate din viața pionierească, materiale în ajutorul celor care se pregătesc să îndeplinească condițiile pentru obținerea distincțiilor, felurite albume etc. Eficient s-a dovedit a fi, pe linia perfecționării activului pionieresc, și schimbul de experiență. În unitatea din Craiova s-a practicat nu numai schimbul de experiență între colectivele de conducere ale detașamentelor din unitate, dar și cu pionierii din activul altor unități de pionieri.

Dacă mai înainte am pus problema ca fiecare pionier să-și găsească locul în activitatea de fiecare zi, atunci cu atît mai mult se pune problema în cazul pionierilor din colectivele de conducere. E adevărat că, membrii colectivului de conducere a unității sînt, cu excepția președintelui de unitate, în același timp și președinții detașamentelor, deci au cîte o sarcină precisă. Ei nu se pot însă mărgini să răspundă doar de detașamentele pe care le conduc; fiecare trebuie să răspundă și de activitatea întregii unități. Acesta este un principiu al muncii colective a activului pionieresc. Cum să se procedeze însă pentru ca pionierii din activ să nu privească această răspundere doar „în principiu", ci ca pe o chestiune practică? În unitatea de la Școala medie „Frații Buzești" îndeosebi s-au constatat cîteva soluții interesante. Fiecare membru al colectivului de conducere al unității are, pe lîngă funcția de președinte de detașament, și răspunderea unui anumit sector al activității unității de pionieri: munca patriotică, gazeta de perete a unității, „clubul corespondenților" (care coordonează stabilirea relațiilor cu pionierii din alte localități din țară și de peste hotare, cu presa pionierească, cu radioul etc.), activitatea artistică, activitatea sportivă etc. Cu bune rezultate pe linia creșterii răspunderii pionierilor din activul unității și a respectului pe care și-l datorează unii altora, indiferent de vîrstă, precum și pe linia dezvoltării priceperilor și deprinderilor lor de organizare s-a aplicat și următorul procedeu: adunările de lucru ale colectivului de conducere al unității erau conduse, pe rînd, de către fiecare dintre membrii săi, chiar și de către cei mai mici, ajutați, însă, desigur, de către instructorul superior. Procedeul a luat ulterior extindere, perfectîndu-se. A apărut „pionierul cu banderola albastră". Acesta era un membru al colectivului de conducere al unității, de serviciu pe unitate. Serviciul se schimba zilnic. „Pionierul cu banderola albastră" avea împuterniciri deosebite și, desigur, o mare răspundere. El trebuia să cunoască în amănunt întregul curs al activității pionierești din unitate în ziua respectivă: ce adunări au loc, la ce oră, unde se țin, ce acțiuni se organizează, în ce scop etc. El putea să rezolve în lipsa instructorului superior sau a președintelui de unitate, orice problemă a activității curente. Precizăm că putea „să o rezolve", dar nu s-o încurce — această cerință a fost fixată ca tradiție. În felul acesta, pionierii din activ au învățat să trăiască din plin viața unității lor, au devenit mai hotărîți și întreprinzători, fără teamă de greutăți.

*

În activitatea pionierească acționează o serie de mijloace care îndeplinesc funcția de acceleratori, de stimulatori ai procesului de dezvoltare a inițiativei copiilor. Dintre aceștia am urmărit în mod deosebit întrecerea tovărășească. Experiența a arătat că întrecerea, chiar într-o formă elementară, sporește considerabil capacitatea concentrării copiilor în munca independentă, activează rezervele lor de energie. Dat fiind că în procesul întrecerii urmează a se stabili, pe baza meritului în muncă, locul detașamentului în unitate, copiii se găsesc dintr-odată în fața necesității de a-și stabili, la rîndul lor, locul în colectivul

detașamentului, în munca acestuia. În legătură cu aceasta, am putut constata — în urma unor convorbiri cu copiii pe marginea întrecerii și a însemnărilor lor în jurnalele detașamentelor — că ei găsesc o determinare a necesității de a-și spori eforturile personale, pornind de la onoarea colectivului.

Întrecerile pentru dreptul de a primi titlul de grupă fruntașă sau detașament fruntaș, bazîndu-se pe tendința pozitivă a copiilor de a ține la onoarea colectivului din care fac parte, s-au dovedit a avea un deosebit efect stimulator asupra îndeplinirii cu succes de către pionieri a îndatoririlor lor. Unitatea de la Școala „Frații Buzești" organizează asemenea întreceri dotate cu o „Cupă a unității de pionieri" și cu stegulețe de grupă sau detașament fruntaș pe un plan larg, avînd ca indici caracterul multilateral și util al acțiunilor de organizație întreprinse, rezultatele muncii patriotice, rezultatele autoservirii, rezultatele muncii pentru obținerea distincțiilor pionierești.

Răsplata stimulatoare nu e întotdeauna de ordin material — o cupă, steagul de fruntaș, cărți pentru biblioteca detașamentului etc.; aceasta are adeseori caracterul de stimulent moral, cu o deosebită valoare educativă. La unitatea de la Școala nr. 171 există de cîțiva ani tradiția organizării în ziua de 13 Decembrie a unui marș pe același drum pe care l-au urmat muncitorii demonstranți în 1918, pînă în piața Teatrului Național. Altă dată porneau în marș pionierii care vroiau, din toate clasele. Acum, însă, s-a introdus o nouă regulă care sporește importanța acestei acțiuni, oferă copiilor o anumită linie de perspectivă: pornesc în marșul tradițional numai detașamentele și grupele fruntașe, numai pionierii care s-au distins în muncă. Dreptul de a merge imediat în urma drapelului unității, în acest marș, este acordat celui mai bun dintre detașamentele fruntașe. Așa cum a reieșit din convorbirile cu școlarii din clase diferite, din însemnările lor pe marginea întrecerii, aceasta a fost urmărită cu atenție de întreaga unitate de pionieri. Au învins clasele în care s-a ajuns ca fiecare pionier să fie preocupat de participarea la toate acțiunile grupei sale, să aducă ceva nou în activitatea acesteia, clasele unde fiecare grupă își aduce contribuția la desfășurarea cu succes a activității detașamentului.

Întrecerile pionierești se disting prin marea lor varietate. Aceasta le conferă, în plus, o notă aparte, de atractivitate. În unele cazuri, cum am văzut, ele angrenează munca pionierilor în toate aspectele ei. O formă aparte a acestei întreceri a fost, la unitatea de la Școala nr. 171, așa-numitul „Album ștafetă", în care se înscriau zi de zi cele mai interesante, vii și utile acțiuni inițiate în detașamente; pionierii din detașamentul fruntaș au primit delegație din partea unității de a înmîna acest „Album ștafetă" Comitetului raional de partid cu prilejul aniversării a 40 de ani de la crearea P.C.R. În alte cazuri, întrecerea ține să îmbunătățirea muncii numai într-un anumit domeniu; la unitatea din Craiova a avut loc un concurs al gazetelor de perete, însoțit de o expoziție a acestora, tocmai pentru a spori eficiența lor. Se remarcă de asemenea și alte forme de întrecere, cum sînt concursurile pentru titlul de „cel mai bun povestitor", „cel mai bun recitator", „cel mai bun cîntăreț", mult apreciate de copii și care stimulează viu activitatea lor creatoare, manifestarea inițiativei lor. Acestea

din urmă, evident, nu mai au caracterul de întrecere între colective; valoarea lor poate fi însă considerabilă atunci cînd experiența individuală se valorifică în activitatea colectivă. În unitatea de la Școala medie „Frații Buzești", aceste concursuri au scos în lumină pe viitorii componenți ai unor brigăzi artistice și, în general, în aprecierea calităților concurenților s-a avut în vedere și măsura în care ei s-au folosit de aceste calități în activitatea colectivului.

În ce constă, așadar, rolul de accelerator, de stimulator al întrecerii tovărășești în dezvoltarea inițiativei pionierilor? În primul rînd în aceea că ea creează o anumită exigență generală, controlul reciproc, pune în mișcare opinia colectivului. Pe fondul acestui climat, întrecerea stimulează sporirea răspunderii personale a copiilor, îi determină să-și definească mai bine locul în colectiv, să contribuie mai activ, creator, la reușita activității comune.

Aceste aspecte care s-au impus analizei noastre pun în evidență cîteva dintre condițiile de bază deosebit de favorabile pe care le oferă activitatea pionierească pentru dezvoltarea capacităților creatoare ale copiilor. Toate aceste condiții, desigur, nu pot fi privite în mod izolat, rupte una de alta, ci în conexiunea lor, ca laturi ale unui proces educativ unitar. Ce concluzii se pot trage de-aici?

1. Construirea activității pionierești pe principiul dezvoltării largi a spiritului de independență și a inițiativei copiilor înseamnă, în primul rînd, antrenarea unui cerc larg de pionieri în domeniile cele mai felurite ale activității practice, în rezolvarea problemelor practice, înseamnă a găsi fiecăruia locul în activitatea comună, a găsi fiecăruia o sarcină, o preocupare utilă, înseamnă a-i activiza pe toți pionierii, a-i ridica la calitatea de organizatori pricepuți și cu inițiativă în propria lor activitate.

Pas cu pas, pe măsură ce se adîncesc relațiile copilului în colectivul pionieresc, sînt antrenate noi resorturi intime ale copilului, care-i dau tot mai mult posibilitatea de a se manifesta activ și conștient și, în ultima instanță, cu spirit de inițiativă în activitatea colectivă.

2. Dezvoltarea spiritului de inițiativă al copiilor presupune, de asemenea, ridicarea lor pînă la înțelegerea scopului, semnificației și importanței sociale a activității pionierești. De această motivație, de trăinicia, convingerilor, de gradul în care copiii înțeleg semnificația a tot ceea ce se petrece în viața înconjurătoare depinde participarea lor activă, productivă, cu inițiativă, la activitatea obștească, la viața organizației lor.

3. Pentru munca de organizație este nevoie de un activ pionieresc puternic, bine pregătit și organizat, bine orientat, cu un dezvoltat simț al noului, energic și curajos în acțiune. Acest nucleu, această osatură a organizației, are tocmai rolul de a fructifica inițiativa colectivului de tovarăși, desfășurînd o asemenea muncă organizatorică, încît toți membrii, pînă la unul, să poată participa activ la viața organizației lor, să crească în muncă, să se călească.

4. Dezvoltarea inițiativei copiilor presupune, de asemenea, un sistem just de încurajare și de folosire amplă a stimulării eforturilor. Locul central trebuie să-l ocupe întrecerea, tocmai pentru că ea exprimă o etapă nouă, superioară a relațiilor din cadrul colectivului de copii, condiționînd

în mare măsură manifestarea puternică a inițiativei copiilor, productivitatea ei maximă.

Asigurarea unor largi posibilități de manifestare a inițiativei copiilor în activitatea colectivă ridică în mod necesar și problema stabilirii unui raport adecvat, specific, între instructorul de pionieri și pionieri.

Se ridică, tocmai de aceea, problema perfecționării continue a muncii instructorului de pionieri, pe linia îmbunătățirii măiestriei sale, astfel, încît cu tact pedagogic, sugerînd copiilor o activitate interesantă, mobilizatoare, în jurul unor scopuri accesibile, cu semnificație socială înaltă, să lase copiilor libertatea de a alege o formă sau alta de lucru, posibilitatea de a-și manifesta spiritul de inițiativă, de a învinge greutăți.

РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВЫ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПИОНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Резюме)

Развитие созидательных способностей учащихся, их самостоятельности и инициативы, является актуальной задачей нашей школы малодёжных организаций, задачей, вытекающей из требований социалистической жизни. Чтобы показать как пионерская организация содействует осуществлению этой задачи, в статье излагаются условия и средства пионерской деятельности, особенно благоприятно влияющие на развитие инициативы у детей.

Развитие инициативы — подчёркивается в статье — немыслимо без привлечения детей к практичекой конкретной деятельности, без того, чтобы им помочь стать умелыми организаторами в их собственной пионерской работы. Подчёркивается и особенное значение выполнения пионерских заданий, учитывая, что самостоятельность и инициатива показывают, в первую очередь, способность выполнять задания, поставленные коллекивом. Отмечается также, что для поощрения инициативы у детей необходимо чтобы они поняли социальное значение проводимой работы.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT D'INITIATIVE CHEZ LES ÉCOLIERS, DANS LE PROCESSUS DE L'ACTIVITÉ DES PIONNIERS

(Résumé)

Le développement des capacités créatrices des écoliers, de leur esprit d'indépendance et de l'initiative, constitue une tâche très actuelle de notre école et des organisations de la jeunesse et des enfants, tâche imposée par les nécessités de la vie socialiste.

L'article se propose de montrer comment l'organisation de pionniers peut contribuer à l'accomplissement de cette tâche et met en lumière les conditions et les moyens dont dispose l'activité des pionniers, particulièrement favorables au développement de l'initiative des enfants.

Le développement de l'initiative — montre l'article — est inconcevable sans l'entraînement des enfants à l'activité pratique, concrète, sans qu'on les aide à devenir chaque jour davantage de bons organisateurs de leur propre activité de pionniers. On souligne l'importance que présente l'obligation pour eux de mener à bonne fin les tâches, étant donné que l'esprit d'indépendance et l'initiative apparaissent en premier lieu comme une capacité de résoudre les problèmes que pose le collectif. On montre encore que pour stimuler l'esprit d'initiative chez les enfants, il est nécessaire qu'il comprennent la signification sociale du travail qu'ils font.

CU PRIVIRE LA METODICA EXAMENULUI DE MATURITATE

Lector univ. CORNELIA DIMITRIU
Iași

Printre sarcinile principale ale revoluției culturale din țara noastră figurează și îmbunătățirea continuă a învățământului de cultură generală. În acest sens, examenul de maturitate constituie un important mijloc de verificare a nivelului general de pregătire atît teoretică cît și practică a absolvenților școlilor medii.

Controlul cunoștințelor prin examen oral și scris prezintă numeroase aspecte, care de multă vreme au constituit obiectul de cercetare al pedagogilor și al psihologilor, cu scopul de a se ajunge la stabilirea unor condiții menite să asigure o apreciere cît mai obiectivă a cunoștințelor candidatului.

Psihologul H. Piéron susține că acest ansamblu de probleme tinde să constituie o disciplină nouă, denumită de el docimologie (grec. dokimazo — examinez, știința examenului).

Nu ne vom ocupa aici de toate problemele ridicate de un examen în general, ci numai de acelea pe care le implică examenul de maturitate. Analiza științifică a condițiilor în care se desfășoară acest examen prezintă atît un interes practic, cît și unul teoretic, interese de care nu pot rămîne străini profesorii de școală medie și nici cadrele universitare.

Examenul de maturitate prezintă un interes deosebit pentru organele de conducere a învățământului, deoarece el reprezintă un mijloc de control al cunoștințelor candidatului. Trebuie să se verifice măsura în care candidatul interpretează în mod just, științific, prin prisma materialismului dialectic și istoric, fenomenele naturii, evenimentele social-istorice, operele scriitorilor, diferite concepții și teorii. Examenul de maturitate dă, totodată, și posibilitatea de a se verifica și munca profesorilor din școlile respective, eficienta metodelor didactice folosite, precum și eficiența întregii munci educative.

Observațiile făcute de comisia de examinare sînt informații prețioase pe baza cărora se pot corecta deficiențe, se pot înlătura lipsurile și întări sau generaliza măsurile educative cu caracter pozitiv, astfel ca absolvenții care merg direct în producție sau în învățămîntul superior să posede cunoștințe temeinice, legate de viață, de producție. Absolvenții care pleacă din școală cu un cuantum slab de cunoștințe, nici în producție nu vor da rezultate prea bune, deoarece acolo este cel mai greu examen, — aplicarea

în practică a unu complex de cunoștințe teoretice dobîndite de-a lungul anilor de studii.

În institutele de învățămînt superior se depune, de asemenea, un interes deosebit pentru controlul riguros al cunoștințelor efectuat prin examenul de maturitate, deoarece nivelul de pregătire al candidaților la maturitate se traduce deseori în mod direct prin succesele acestora la examenul de admitere în învățămîntul superior. Acest interes este concretizat prin hotărîrea M.I.C. potrivit căreia examenele de maturitate sînt prezidate cu precădere de cadre din învățămîntul superior. Dar, cu toate că activitatea președinților este îndrumată de instrucțiunile Ministerului Învățămîntului, experiența arată că uneori se produc abateri de la indicațiile date, dăunătoare bunei desfășurări a examenului. De la comisie la comisie și chiar între membrii aceleiași comisii nu există totdeauna unitate de vederi asupra naturii, tehnicii sau stilului de muncă, asupra metodicii acestui examen.

Se impune, deci, aprofundarea scopului examenului de maturitate, precizarea naturii și a condițiilor lui de desfășurare și folosirea celor mai adecvate metode pentru culegerea datelor necesare.

O primă metodă pe care am folosit-o în vederea documentării, a fost observația personală, efectuată în calitate de președintă la un examen de maturitate.

O altă sursă de informații au constituit-o și convorbirile cu președinții de comisii, cu membrii comisiilor, precum și cu candidații și părinții acestora.

Ne-am sprijinit, în parte, și pe documentele examenelor — cataloagele, rezultatele examenului de maturitate, precum și rapoartele președinților de comisii.

Cu privire la rapoarte, ținem să subliniem că, în unele cazuri, ele au un caracter formal și nu oglindesc minuțios și concludent desfășurarea examenului.

Observațiile noastre asupra examenului de maturitate sînt completate și cu experiența formată în universitate cu prilejul examenelor de admitere sau prin activitatea didactică cu studenții anului I, care ne-au dat prilejul să depistăm lacunele cu care vin în universitate absolvenții de școală medie, lacune care se datoresc pe lîngă altele și controlului deficitar efectuat prin examenul de maturitate.

Fiecare control al cunoștințelor unui candidat are structura lui specifică, aflată în funcție și de alți factori. Un examen de maturitate se deosebește de oricare alt examen ; de aceea, se cere, în primul rînd, precizată natura lui. Funcția acestui mod de control depinde, apoi, de scopul urmărit de examinator.

La examinarea candidaților o sarcină deosebită a examinatorului este să urmărească dacă aceștia și-au însușit în mod temeinic cunoștințele prevăzute în programele școlare pentru clasele VIII—XI.

Un examen de maturitate am putea spune că este o verificare a capacității de reproducere a cunoștințelor dobîndite de candidat în ultimii ani de școală medie, în cei patru ani ai unei școli pedagogice sau în doi ani ai unui institut pedagogic, ceea ce, firește, ar fi cu totul nepotrivit

scopului urmărit: *verificarea nivelului general de pregătire teoretică și practică.*

Nu este vorba deci de un conglomerat de cunoștințe, ci de un control privit în dimensiunea lui orizontală, precum și în dimensiunea verticală, implicată, de altfel, și în noțiunea de *nivel* prin care se urmărește felul cum folosesc candidații cunoștințele însușite, precum și puterea lor de abstractizare, sintetizare, și generalizare.

Toate aceste precizări se încadrează în preocuparea dominantă de a verifica capacitatea de interpretare a fenomenelor naturii, a evenimentelor social-istorice, a operelor scriitorilor, precum și a concepțiilor, teoriilor respective, prin prisma materialismului dialectic și istoric.

Din instrucțiunile Ministerului Învățămîntului desprindem trei aspecte fundamentale ale controlului, privind: 1) cuantumul de cunoaștințe, 2) capacitatea de înțelegere, asimilare și aplicare și 3) concepția științifică cu privire la fenomenele naturii, societății și gîndirii.

Din acest triplu scop derivă o serie de norme, atît cu privire la controlul volumului de cunoștințe, cît și la determinarea gradului de dezvoltare a gîndirii.

Rămîne totuși încă de stabilit specificul acestui examen, care îl deosebește de alte examene.

Examenul de maturitate, care corespunde vîrstei de 17—18 ani, este primul examen care urmărește determinarea mai ales a nivelului de pregătire, dobîndit pe baza abstractizării, sintetizării și generalizării cunoștințelor. Astfel, accentul cade aici pe *întreg*, pe un tot organic, pe de o parte, și pe *superioritatea* înțelegerii, asimilării și aplicării pe de altă parte.

Ca o concluzie firească a celor de mai sus, se impune ca examenul de maturitate să nu fie privit ca o medie aritmetică a mai multor note parțiale, ci ca rezultat al unei aprecieri *integrale*, unitare și *unanime*. Vrem să spunem prin aceasta că examenul de maturitate ne apare, în esență, ca un control efectuat asupra celor mai importante cunoștințe din domenii variate.

Precizarea de mai sus ne conduce la o concluzie de o deosebită importanță. Noțiunea de nivel presupune pe aceea de ierarhie, deprinderea de a deosebi net esențialul de secundar, dominantul de subordonat, problemele nodale de cele subalterne și adiacente. În lumina acestei condiții esențiale trebuie interpretat aliniatul din instrucțiunile M.I.C., în care se recomandă să se evite „interogarea candidaților din chestiunile de amănunt nesemnificative".

Considerațiile făcute pînă acum ne ajută la precizarea atît a stilului examinării, cît și a stilului pe care trebuie să-l aibă un candidat în pregătirea pentru examen.

Avînd în vedere toate acestea vom vorbi mai întîi despre organizarea examenului.

Specificul examenului de maturitate este determinat, în primul rînd, de cuantumul de cunoștințe prevăzut în programa școlară, pe care trebuie să-l posede candidatul. Programa distinge două secții: una reală și cealaltă umanistă.

Din rezultatele constatate de noi la examene nu am putea trage concluzia că elevii de la secția reală pot obține, în majoritatea lor, note bune sau foarte bune la științele naturii, iar cei de la secția umanistă — la disciplinele umaniste.

Din convorbirile avute cu membrii comisiei se desprind două opinii opuse cu privire la numărul și natura obiectelor ce ar trebui să figureze ca materii de examinare; unii sînt de părere să se introducă obiecte noi, alții opinează pentru reducerea numărului existent de obiecte.

În genere, opiniile exprimate nu sînt fondate și le socotim pe amîndouă deopotrivă de eronate. O privire sumară asupra materiilor ce figurează în programa școlară a examenului de maturitate arată că programa cuprinde fizica și chimia (plus matematica pentru secția reală), o disciplină fundamentală de sinteză a științelor naturale (bazele darwinismului), o disciplină filozofică (marxism-leninismului), istoria Romîniei, limba și literatura romînă. Pentru secția umanistă, pe lîngă aceste obiecte se va da examen și la o limbă străină, la alegere (limba latină, limba rusă, limba franceză, limba germană sau limba engleză). Nu credem că ar fi necesară introducerea altor materii. Asemenea adaos nu este justificabil și din alt motiv. Pe baza corelațiilor dintre cunoștințe, examenul la o materie poate fi susținut și prin cunoștințe din alte materii. Uneori se poate constata o lacună mai gravă de cultură generală, dintr-o materie care nu figurează printre cele de examinat. Astfel, de exemplu, cu prilejul examinării unui candidat s-a putut constata ignoranța lui nu numai cu privire la persoana lui Aristotel situat de el în sec. al XVIII-lea sau cu privire la Leonardo da Vinci, socotit greșit în același secol; cu prilejul examinării la istorie s-a mai constatat că cel examinat situează începutul Renașterii italiene în sec. al XVIII-lea, că nu știe cînd a fost cucerit Constantinopolul. Am constatat, de asemenea, în nivelul de cunoștințe al elevilor lacune în cunoașterea geografiei patriei.

În concluzie, o examinare serioasă trebuie să țină seama de corelația organică dintre cunoștințe, iar candidatul trebuie să fie apreciat în mod corespunzător nu numai după cunoștințele pe care le posedă la obiectele examinate, dar și după cunoștințele care, deși nu sînt prevăzute în programă, constituie corp comun cu materiile cerute.

De aici revin comisiei de examinare sarcini deosebite. Comisia este prezidată de un membru al corpului didactic universitar, de un inspector școlar sau de un director de școală medie. Se înțelege că aceste cadre didactice trebuie să aibă o experiență bogată în domeniul învățămîntului. Rolul președintelui este deosebit de important, el avînd mai ales funcția de a realiza unitatea de vederi și de stil în lucrările comisiei. Această experiență trebuie să fie susținută și de cunoștințele teoretice în materie de pedagogie, care să poată contribui la stabilirea, pe temeiuri științifice, a unor norme necesare pentru buna desfășurare a examenului. Experiența arată, totuși, că există variații, uneori sensibile, atît în gradul de exigență a membrilor, cît și în stilul de muncă al comisiilor. Credem că este bine ca instructajul președintelui să fie mai temeinic și de nivel științific cît mai înalt. Numai astfel se va putea menține și, eventual spori, spiritul critic

și spiritul de observație al președintelui, calități ce trebuie să se oglindească cu claritate în raportul de sinteză înaintat ministerului.

Aceste rapoarte nu trebuie socotite ca forme birocratice, ci ca rezultat al unei observații atente și al unei meditații competente. Observațiile făcute în rapoartele președinților trebuie să contribuie la îmbunătățirea procesului de învățămînt, ținînd seama și de faptul că membrii comisiei sînt cadre care au predat în ultimele trei clase de școală medie sau la școli pedagogice, cadre care au o experiență bogată și care s-au distins în munca didactică.

Ceea ce se cere în mod deosebit fiecărui membru din comisie este să înțeleagă că lucrările în comisie se deosebesc esențial de lucrările unui examen individual. Se impune deci un nou *stil de muncă*. Cei 11 sau 12 profesori care alcătuiesc o comisie trebuie să lucreze ca unul singur, adică să aibă *aceeași metodă de interogare și aceleași criterii de apreciere*. Această condiție poate fi în bună parte atinsă, dacă se respectă dispoziția ministerului care prevede că toți membrii comisiei sînt datori să fie prezenți permanent la examen, nu numai la obiectul lor de specialitate, cu excepția temporară — în funcție de natura secției — a profesorilor de matematică și de limbi străine. În realitate, această dispoziție uneori nu se respectă sau se respectă în mod formal, fapt care explică și unele neajunsuri. Dispoziția este extrem de importantă, fiindcă numai o adîncă înțelegere a sensului ei poate contribui la realizarea scopului examenului de maturitate, înțeles ca examen unic (și nu ca o *sumă* de examene), ca adevărat examen de *maturitate* și nu ca o debitare mecanică de noțiuni cu caracter enciclopedic.

Numai cu condiția ca fiecare membru al comisiei să fie atent la examinarea efectuată de colegii săi (făcînd și el în timpul acesta aprecierea răspunsurilor), se va putea realiza unitatea despre care am vorbit mai înainte și, în același timp, *o economie de timp* în procesul de examinare. În cazul acesta, candidatul care apare în fața unui nou examinator este în mare măsură apreciat de acesta dinainte, nu numai cu privire la obiectele examinate, dar, pe baza corelației, în parte și la materia care urmează.

Raportul educativ dintre profesor și elev, sau, în cazul de față, dintre examinator și examinat, trebuie privit ca o unitate dinamică. După cum nivelul de pregătire al elevului reflectă într-o bună măsură capacitatea profesională a profesorului tot astfel nivelul profesorului se reflectă în succesele elevului.

Cînd este vorba de un raport cu caracter de control, modalitatea răspunsurilor unui candidat este în funcție de modul de interogare al examinatorului, după cum, și invers, felul de a întreba al examinatorului este în bună măsură în funcție de nivelul pregătirii candidatului. Ne interesează, în primul rînd, nivelul de pregătire al candidatului, care este în funcție de trecutul lui școlar și în care se împletesc în mod organic eforturile sale cu acelea ale corpului didactic.

Care este modul de pregătire a candidatului pentru un examen de maturitate? Instrucțiunile ministerului prevăd ca, în clasa a XI-a, recapitularea finală și încheierea situației școlare să se termine la 31 mai, iar între 1—15 iunie, să se facă repetarea și sistematizarea chestiunilor fun-

damentale prevăzute la obiectele examenului de maturitate. Perioada dintre 16—25 iunie este folosită de absolvenți pentru studiul individual, în vederea examenului de maturitate.

Prevederile ministerului cu privire la durata și la fazele de pregătire a candidatului sînt foarte judicioase. Diriginții ultimelor clase este bine să-și dea tot concursul pentru aplicarea acestor măsuri, dar alegerea modului, a metodelor celor mai eficace spre a se obține cele mai bune rezultate, rămîn la latitudinea profesorilor și a absolvenților. În această privință, profesorii respectivi trebuie să aibă o perspectivă clară asupra caracterului examenului de maturitate și cunoștințe precise cu privire la legitățile învățării. Aceleași lucruri, în linii mari, trebuie să le știe și candidații. Mulți confundă pregătirea pentru examenul de maturitate cu o pregătire obișnuită pentru examenele parțiale, pierzînd din vedere efortul care se cere candidatului pentru a se ridica la perspectiva de ansamblu asupra domeniilor respective.

Uneori, se ajunge la situația anormală de a se parcurge într-o lună de zile volumul a 7 obiecte, fiecare cuprinzînd materia a cîte 2—3 ani de studii. Se înțelege că un asemenea stil de muncă nu numai că pune pe candidat în fața unei sarcini greu de cuprins, dar un asemenea ritm de muncă îl derutează de la adevăratul sens al pregătirii, chiar atunci cînd elevul este dintre cei mai bine pregătiți. Să ne gîndim la noțiunea de inhibiție supraliminară elaborată de I. P. Pavlov, noțiune care traduce una din legile fundamentale ale activității nervoase superioare.

Este un adevăr psihologic cunoscut că oboseala are repercusiuni asupra fenomenelor psihice. Acest fapt este ușor de constatat la examene, cînd candidatul își amintește faptele concrete ale unei situații, fără însă a se putea ridica la nivelul înalt de interpretare și generalizare a lor. Astfel, un candidat de la secția reală, care a dat răspuns destul de bun la matematică, rezolvînd ecuații complicate, nu a putut totuși să redea corect definiția ecuației.

Definiția unei noțiuni implică efortul de abstractizare, de generalizare. Incapacitatea unui asemenea efort apare în deosebi în răspunsul candidatului care începe cu „cutare" este...., „atunci cînd", și apoi dă relatarea unui fapt concret. Un bun examinator trebuie să cunoască legile fundamentale ale activității psihice, în special legile învățării, ale oboselii și factorii muncii.

Unii candidați se prezintă la examen sub nivelul lor obișnuit din cursul anilor de studii. Aceasta nu se datorește numai emoției momentane sau surmenajului, ci, mai ales lipsei unei deprinderi de sinteză, datorite discrepanței dintre greutatea sarcinei și antrenamentul candidatului.

Care ar trebui să fie modul de pregătire al candidatului în preajma examenului de maturitate? Unii profesori înțeleg să vină în ajutorul candidatului, oferindu-i rezumate din materia respectivă. Această metodă are un dublu neajuns: 1) ea nu obligă pe candidat la un efort personal, 2) rezumatele sînt în esență dăunătoare acelora care n-au parcurs integral materia sau au uitat-o cu desăvîrșire. Metoda rezumatelor duce la o însușire *mecanică* a cunoștințelor, ne amintește un procedeu folosit în trecut, în școala burgheză, care consta în elaborarea de către profesori a

unor manuale de bacalaureat. Aceste manuale se bucurau de mare trecere în rîndul elevilor, reprezentînd, dacă se poate spune așa, o cheie a succesului, a unui succes, însă, aparent.

Pregătirea adecvată pentru examenul de maturitate trebuie să fie un corolar al muncii educatorului, adică trebuie să se integreze în munca anterioară de formare a gîndirii elevului, sub cele două aspecte — analiză și sinteză, corelate cu abstracția și generalizarea. Acest efort se manifestă în capacitatea crescîndă a elevului de a deosebi principalul de secundar, de a ierarhiza și sistematiza cunoștințele.

Deci, pregătirea pentru examenul de maturitate nu impune un stil nou, ci o desăvîrșire a stilului de muncă ce trebuie adoptat de educator, în genere, atunci cînd este vorba de formarea profilului intelectual al elevilor din școlile noastre. Numai în acest caz pregătirea temeinică pentru examenul de maturitate nu va cere candidatului eforturi excesive și nu va duce la rezultate uneori nefavorabile.

În problema pregătirii candidaților nu trebuie să neglijăm încă un aspect deosebit de important: *pregătirea psihologică și morală a candidatului.* Noi nu trebuie să uităm că avem de-a face cu un om, cu o persoană formată, care posedă anumite însușiri temperamentale și caracterologice, cu un om integrat într-un sistem de relații familiale, școlare și sociale.

Așadar, pregătirea candidatului trebuie să se facă sub îndrumarea școlii, prin diriginte, stabilindu-se un regim rațional de muncă printr-o legătură cît mai strînsă cu elevul și uneori, în mod necesar, cu familia.

Dirigintele trebuie, pe de o parte, să elimine toți factorii care ar putea influența negativ munca încordată a elevului, cum ar fi panica și deruta, iar, pe de altă parte, să știe să mobilizeze forțele lui morale. Asistența acordată candidaților, după părerea noastră, nu trebuie să se mărginească numai la perioada de examen, ea fiind tot atît de necesară și *după examen*, în cazul candidaților respinși. Aceștia nu trebuie părăsiți în momentele mai grele. Se întîmplă ca eșecul suferit de candidat să constituie pentru el o frămîntare psihică puternică. Aceasta este uneori agravată de familie. Astfel, trebuie să li se arate elevilor care este importanța trecerii acestui examen, atît pentru cei care vor urma cursurile în învățămîntul superior, cît și pentru acei care doresc să intre în producție; este indicat să li se explice că peste tot se cere îmbinarea armonioasă a cunoștințelor dobîndite în anii de studii, cu munca productivă și că insuccesul respectiv se poate remedia.

Se știe că examenul de maturitate cuprinde un control scris și unul oral al cunoștințelor. Nu insistăm asupra normelor generale care stau la baza ambelor moduri de control, ci ne oprim la unele aspecte specifice, la unele probleme ridicate de către examinator în cursul desfășurării examenelor.

Instrucțiunile prevăd ca fiecare bilet de examen să conțină una sau două întrebări. Trebuie să se înțeleagă că *numărul* întrebărilor prezintă o importanță secundară față de natura și modul de formulare a lor, față de corectitudinea formelor de expunere. Întrebările trebuie să îndeplinească rolul de a da posibilitatea elevului să prezinte într-un tot coerent și să

argumenteze științific cunoștințele însușite de-a lungul anilor de școală.

Interogarea cere din partea examinatorului știință și experiență, suplețe, capacitate de adaptare și de asociere a noțiunilor.

Aceste considerații ne fac să înțelegem și motivul pentru care durata examinării, prevăzută în limitele a 10—15 minute este secundară. Un examinator priceput se poate lămuri în 5 minute, în timp ce altuia nu-i ajunge nici o jumătate de oră.

Un control judicios este totdeauna un control de nivel sau de adîncime, de sinteză, de esență ; el implică cunoașterea greutății specifice a fiecărei noțiuni sau probleme.

În legătură cu cele spuse, socotim necesar să mai facem o observație. Se cunoaște valoarea psihologică a cuvîntului, ca semnal generalizator. Procesul instructiv în școală se efectuează, prin excelență, pe plan verbal. Se observă că uneori semnificația cuvintelor curente este pentru elevi confuză sau eronată. Se constată că unii elevi nu cunosc etimologia termenilor tehnici și științifici de ordine străină și nici nu sînt deprinși să caute în dicționare etimologiile respective. Lipsa acestei preocupări socotim că reprezintă o frînă în dezvoltarea intelectuală a elevului. Chiar dacă elevul n-a învățat limba respectivă el trebuie să cunoască originea acestor cuvinte, întrucît ele stau la baza numeroșilor și variaților termeni folosiți în mod curent în știință și tehnică.

Nu este permis de ex. ca un elev să nu cunoască etimologia cuvîntului simbioză, care i-ar permite să înțeleagă mai bine numeroase alte cuvinte formate din sim și din bios : *sim*fonie, *sim*patie, *sim*pozion, sau *bio*logic, *bio*genetic, *bio*grafie etc. De asemenea, unii elevi vorbesc despre biocenoză, melanism și comensalism fără a putea face transferul de înțeles în alți termeni ca : melancolie, cenestezie etc. La chimie, uneori candidatul folosește într-o formulă chimică prefixele *orto, meta* sau *para* fără a cunoaște semnificația lor și deci fără a putea face o legătură firească cu alți termeni ca : *orto*grafia, *orto*pedia, *meta*fizica sau *para*plegia etc.

Înțelesul cuvintelor și al noțiunilor se verifică nu numai prin definiții sau prin folosirea lor corectă în contextul frazelor, ci mai ales prin aplicații practice. Sub acest aspect, este demn de semnalat că școala noastră a făcut progrese apreciabile care se reflectă și în modul de interogare folosit de membrii comisiei.

Este bine să se introducă pe o scară mai largă filmele documentare, care sînt un mijloc important de propagare a culturii în rîndul maselor.

În legătură cu normele generale de control, se cuvine să ne oprim și asupra sistemului de notare aplicat de către examinatori. Am putea deosebi, pe de o parte, un tip analitic și unul sintetic, iar pe de altă parte, un sistem orizontal și unul vertical.

Sînt profesori care fragmentează răspunsul candidatului în 4—5 note, ajungînd la aprecierea finală prin media acestora. Acest sistem este admisibil atunci cînd corelația dintre fragmente este slabă. În general, mai ales cînd este vorba de un examen de maturitate, socotesc că trebuie să predomine sistemul de notare sintetic și vertical, adică acela care apreciază în modul cel mai just ponderea specifică și treapta de generalizare și de abstractizare a răspunsului. Se înțelege că, aprecierile trebuie să aibă

elasticitatea necesară, ținînd seama de desfășurarea întregului examen. Iată de ce atenția *fiecărui* examinator este solicitată asupra desfășurării *întregului* examen. Numai în acest caz nota examinatorului va pierde caracterul de unitate izolată, ce urmează să fie adunată cu celelalte note și va deveni parte a unui întreg, a unui singur examen și, totodată, o apreciere a unui nivel.

In legătură cu organizarea examenului, se pune o problemă de detaliu, care la prima vedere ar părea de minimă importanță și anume chestiunea *ordinei materiilor de examinat.* Această problemă prezintă două aspecte principale. Primul aspect ar fi acela al legăturii organice dintre cunoștințe, al corelației obiectelor de studiu. Privind situația prin această prismă, vom constata negreșit că succesele candidaților vor fi mai mari, atunci cînd ordinea obiectelor de examinat va respecta un principiu de sistematizare. Întrucît avem de-a face cu două grupări de obiecte care se referă la cele două secții principale — reală și umanistă — este firesc ca succesiunea stabilită să țină seama de acest criteriu fundamental. Se pune însă întrebarea : cu care din aceste două grupe să se înceapă examinarea candidaților ?

Dacă pornim de la ideea că un candidat care aparține unei secții se simte mai bine pregătit în domeniul respectiv, se impune regula ca examinarea candidatului să înceapă cu materiile secției căreia îi aparține. Această regulă trebuie dedusă din legea iradiației proceselor nervoase, conform căreia succesul unui răspuns favorizează atît procesul de evocare, cît și, în genere, activitatea nervoasă, care se reflectă pe plan psihic printr-o operativitate sporită a gîndirii. Dacă s-ar începe examinarea cu un obiect la care candidatul este mai slab pregătit, primul eșec (ținînd seama mai ales de starea emotivă a candidatului) s-ar repercuta desigur în mod negativ, printr-un proces de inhibiție, asupra răspunsurilor date la obiectele următoare.

Aceste considerații, însă, s-ar putea îmbina cu o altă normă și anume de a se începe cu materii mai grele, în succesiunea ușurinței lor progresive. Un anumit grad de oboseală poate împiedica efectuarea unei munci complexe fără a stînjeni procesul unei activități mai simple. Recomandarea justă din punct de vedere teoretic prezintă dificultăți în aplicațiile ei practice, întrucît nu există în mod absolut obiecte grele și altele ușoare: matematica poate fi una dintre cele mai ușoare materii pentru un candidat, după cum pentru altul desenul poate să figureze printre materiile dificile, obositoare.

Întrucît normele amintite prezintă dificultăți în aplicarea lor practică, rămîne pentru comisie obligația de a crea și menține pentru candidați condiții psihologice optime, pentru eficiența efortului lor intelectual. Aceste condiții impun examinatorului o atitudine apropiată, binevoitoare și calmă față de candidat. Starea de instabilitate emotivă a candidatului îl face pe acesta deosebit de sensibil la cea mai ușoară manifestare a examinatorului față de răspunsul obținut de la candidat.

Este cazul ca să se ia în considerare și problema unei *pauze,* care s-ar introduce în cursul examinării unei serii, mai ales cînd este vorba de ultimele serii din prima sau a doua jumătate a zilei.

Experiența ne arată că preocuparea pentru orientarea profesională a candidatului este uneori aproape absentă în activitatea comisiei. Examenul de maturitate fiind, în genere, cum am arătat, o verigă intermediară între învățămîntul mediu, și învățămîntul superior și producție, grija pentru această problemă esențială trebuie să constituie un element al activității educative din școala medie.

Ținem să subliniem, în concluzie, că examenul de maturitate reprezintă o modalitate de control foarte necesar la sfîrșitul învățămîntului de cultură generală, înainte de intrarea în producție sau în învățămîntul superior, cu condiția ca examinatorii să aibă o idee clară și precisă cu privire la specificul acestui examen și cunoștințe speciale cu privire la legile activității psihice care stau la baza desfășurării întregii munci de pregătire și de efectuare a unui examen.

О МЕТОДИКЕ ЭКЗАМЕНА НА АТТЕСТАТ ЗРЕЛОСТИ

(Резюме)

В настоящей статье автор отмечает значение экзаменов на аттестат зрелости и указывает на важность подготовки кандидатов к этому экзамену, как тех, которые идут на производство, так и тех, которые переходят в высшие учебные заведения.

Автор излагает применяемые методы с целью документации — наблюдение, беседы с председателями комиссий, исследованние документации экзаменов — каталогов и результатов экзаменов на аттестат зрелости.

Принимая во внимание, что экзамен на аттестат зрелости является проверкой знаний, приобретенных кандидатами, автор останавливается на применяемых во время экзамена методах и на их роль.

В заключительной части вносятся некоторые предложения в связи с системой оценки знании экзаменаторами, организации экзамена и последовательности учебных предментов.

SUR LA MÉTHODIQUE DE L'EXAMEN DE MATURITÉ

(Résumé)

Dans le présent article, l'auteur fait une série de constatations à l'égard de l'examen de maturité, montre l'importance qu'a la preparation sérieuse des candidats pour cet examen, que ce soit en vue de s'engager dans les entreprises, ou bien de continuer leurs études dans l'enseignement supérieur.

A l'appui du thème abordé, l'auteur relève les méthodes employées par lui pour se documenter : l'observation, les conversations avec les présidents des commissions, l'étude des documents de l'examen, les catalogues et les dossiers avec les résultats.

Etant donné que l'examen de maturité constitue une vérification des connaissances acquises par les candidats, l'auteur se rapporte aux méthodes utilisées par les commissions examinatrices et à leur rôle pendant toute la durée de l'examen.

En conclusion, il fait certaines recommandations concernant le système de notation appliqué par les examinateurs, l'organisation de l'examen et l'ordre de la succession des matières à examiner.

ASPECTE ALE CONCEPȚIEI PEDAGOGICE A LUI J. J. ROUSSEAU

Lector univ. ION STANCIU

Au trecut 250 de ani de la nașterea lui J. J. Rousseau și 200 de ani de cînd au apărut cele două mari lucrări care i-au adus nu numai glorie, ci și multe necazuri: „Contractul social" și „Emil sau despre educație".

Poate nici unul dintre marii gînditori care au contribuit la pregătirea, într-un fel sau altul, a revoluției burgheze din Franța n-a reușit ca J. J. Rousseau să stîrnească, prin lucrările sale, atîta entuziasm și ură la cei doi poli ai societății. Entuziasmul maselor și ura claselor privilegiate își au izvorul în conținutul surprinzător de nou al ideilor care înfierau tot ceea ce aparținea societății feudale și exprimau necesitatea înlocuirii acesteia cu o societate bazată pe dreptate.

Vechea orînduire, a cărei destrămare începuse înainte, fusese obiectul multor critici, care în secolul al XVIII-lea au devenit tot mai insistente. Cum era și firesc, criticile veneau din rîndurile maselor neprivilegiate, care alcătuiau așa-numita „stare a treia", nemulțumite de ordinea socială existentă. Cum această „a treia stare" nu era o clasă omogenă, nici criticile aduse feudalismului nu au fost întotdeauna aceleași și de aceeași intensitate. Interesele opuse ale diferitelor pături care alcătuiau starea a treia (țăranii, micii meșteșugari, fabricanții și negustorii bogați) s-au oglindit în doctrine social-politice cu un conținut diferit.

Deși în filozofie unii dintre ideologii care au reprezentat interesele burgheziei (Helvetius, d'Holbach, Diderot ș.a.) au ajuns la o concepție materialistă, în sociologie nu numai că au fost idealiști, dar n-au avut nici o poziție consecvent democratică. Astfel, existența exploatării n-a provocat în rîndurile acestor ideologi aceeași reacție pe care a provocat-o, de pildă, concepția idealistă, religioasă despre lume a feudalilor.

Cealaltă pătură socială — a meșteșugarilor, a micii burghezii — era și ea interesată în înlăturarea regimului feudal, dar, spre deosebire de burghezie, nu găsea nimic bun în noua orînduire socială, care-și dezvăluia viciile încă de pe atunci, cu tot mai multă brutalitate. Nici așezarea feudală a lumii — care-și trăia în Franța ultimele decenii — nici cea capitalistă — care se năștea — nu corespundeau intereselor micii burghezii. Nici una, nici alta nu ofereau garanția înfăptuirii năzuințelor ei: păstrarea micii proprietăți și instaurarea unui regim de egalitate socială.

După cum se exprima filozoful francez J. L. Lecercle, J. J. Rousseau „reprezintă interesele maselor democratice, dar care nu pot avea un

program economic pozitiv și se refugiază în utopie" [1]. Întrucît ideile sale sociale „îl caracterizează ca pe un reprezentant al cercurilor democratice ale „stării a treia" [2], J. J. Rousseau este considerat ca un iluminist democrat.

Prin origina sa socială (fiu de meșter ceasornicar) și prin condițiile sale de muncă și viață, J. J. Rousseau a aparținut acestor cercuri „plebeiene-democratice ale „stării a treia". Viața sa deosebit de agitată, călătoriile întreprinse, numeroasele ocupații prin care și-a cîștigat greu cele necesare traiului (servitor, secretar particular, muzicant ambulant, maestru de balet, profesor de muzică, educator, copist de note muzicale) i-au permis să devină un excepțional cunoscător al viciilor societății epocii sale și să exprime în lucrările sale interesele maselor oprimate care aspirau spre egalitate și o viață mai bună.

J. J. Rousseau a exprimat nu numai pozițiile înaintate, ci și limitele păturii sociale pe care o reprezenta, adoptînd în multe probleme, puncte de vedere opuse celorlalți ideologi înaintați ai vremii. Se știe că unul din obiectivele criticii celei de-a „treia stări" l-a constituit cultura feudală obscurantistă, potrivnică omului și dezvoltării sociale. Burghezia, interesată în cunoașterea naturii, în dezvoltarea științei și tehnicii, cerea înlocuirea acestei culturi decadente cu alta, axată pe o concepție filozofică materialistă. Mica burghezie manifesta neîncredere față de știință și tehnică, a căror dezvoltare contribuia la ruinarea sa. Iată de ce poziției enciclopediștilor, care promovau cu deosebită pasiune știința, cultul rațiunii, i s-a opus poziția lui Rousseau, de neîncredere în știință. Prin natura sa, spune marele gînditor în lucrarea „Discurs asupra științelor și artelor" (1750), omul este un animal curat, pur, cinstit. Apariția civilizației însă, și o dată cu aceasta a diviziunii muncii, a provocat pierderea libertății sale și stricarea moravurilor. Pe măsură ce s-a adîncit diviziunea muncii, s-a dezvoltat și civilizația și s-a creat bogăția, s-a distrus armonia sufletească a omului. Încă din această lucrare este exprimată una dintre numeroasele contradicții care caracterizează concepția lui J. J. Rousseau: contradicția dintre natură și cultură.

Ideile cuprinse în prima sa lucrare sînt continuate și dezvoltate în celălalt răspuns dat Academiei din Dijon: „Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni" (1755), în care J. J. Rousseau demonstrează că la baza inegalității dintre oameni stă proprietatea particulară. Deși această teorie explica inegalitatea prin apariția proprietății private, deci printr-o cauză economică, J. J. Rousseau nu s-a ridicat la o concepție materialistă despre societate, întrucît el considera că dezvoltarea acesteia este determinată de rațiune. O concepție materialistă despre societate l-ar fi dus la concluzia că lichidarea inegalității se realizează numai prin desființarea proprietății private. J. J. Rousseau considera, însă, că această inegalitate va dispare numai dacă pămîntul se va împărți în

[1] *J. L. Lecercle:* Introducere la „Discurs asupra inegalității dintre oameni", Editura științifică, București, 1958, p. 19.

[2] Istoria filozofiei, vol. I, Editura științifică, București, 1958, p. 97.

mod egal între oameni, renunțîndu-se la marea proprietate particulară și păstrîndu-se mica proprietate.

Lucrarea care a făcut din acest mare gînditor ideologul maselor care s-au ridicat în 1789 împotriva orînduirii feudale a fost „Contractul social" (1762).

După cum se știe, teoria „Contractului social" a fost susținută și înaintea lui J. J. Rousseau (H. Grotius, J. Locke, Th. Hobbes ș.a.). Ceea ce-l deosebește pe J. J. Rousseau de ceilalți teoreticieni ai „Contractului social" este spiritul revoluționar pe care-l introduce în această teorie. Dacă contractul încheiat a devenit neavantajos pentru popor, spune el, acesta are dreptul de a-l denunța și de a crea o altă formă de asociere corespunzătoare intereselor sale. În felul acesta, teoria sa, prin care a fost proclamat principiul suveranității poporului, a constituit un îndemn la răsturnarea absolutismului, la instaurarea republicii democratice burgheze. Iată de ce cei mai înaintați și consecvenți revoluționari din Franța anilor 1789—1794 — iacobinii — au considerat „Contractul social" un adevărat manual de educație revoluționară.

În ciuda acestui spirit revoluționar, concepția lui J. J. Rousseau are un caracter idealist, atît în problemele sociologice (teoria contractualistă a statului, a inegalității dintre oameni și a lichidării acesteia etc.), cît și în cele filozofice (dualist, deist). El admite existența spiritului și a materiei, a sufletului nemuritor și a lui dumnezeu, care, fără a mai interveni în mersul lucrurilor, va răsplăti pe cei mai buni și va pedepsi pe cei răi în „lumea cealaltă". Deși avea astfel de convingeri, J. J. Rousseau s-a integrat în frontul de luptă al ideologilor înaintați ai epocii, împotriva bisericii. A criticat clerul, intoleranța religioasă, riturile și dogmele bisericești. În locul nenumăratelor religii care se neagă una pe alta, el propune o religie „naturală", de stat, care nu are nevoie de preoți.

În teoria cunoașterii J. J. Rousseau se situează pe o poziție senzualistă, considerînd că toate cunoștințele existente în conștiința noastră, se obțin cu ajutorul organelor de simț.

Lucrarea de care a rămas legat în cea mai mare măsură numele lui J. J. Rousseau este „Emil sau despre educație", prin care marele gînditor a încercat — după cum arată în „Prefață" — să atragă atenția asupra celei mai folositoare dintre arte (aceea de a forma oameni) și asupra particularităților copilăriei. Întreaga lucrare este străbătută de o critică necruțătoare la adresa sistemului de educație feudal, care devenise cu totul necorespunzător condițiilor în care se găsea Franța în ajunul revoluției burgheze.

Este adevărat, astfel de critici au fost formulate și mai înainte, încă din vremea Renașterii și continuate în secolul al XVII-lea de I. A. Komensky și J. Locke. Nivelul de dezvoltare al forțelor de producție și al relațiilor sociale din Franța din cea de-a doua jumătate a secolului al XVIII-lea a făcut necesară apariția unei noi concepții pedagogice, care să exprime mai precis interesele noii clase care se pregătea acum să cucerească puterea politică.

Cel care a exprimat cu mai multă vigoare punctul de vedere burghez al acelei epoci, cu toate aspectele pozitive și negative ale acesteia, a fost

J. J. Rousseau. Alături de ideile prin care se exprimă poziția generală a burgheziei cu privire la educație, în concepția lui J. J. Rousseau întîlnim și idei specifice păturii sociale pe care a reprezentat-o.

Ne-am fi putut aștepta ca J. J. Rousseau, care a elaborat într-un spirit revoluționar teoria „contractului social", îndemnînd poporul la denunțarea contractului, să creeze un sistem pedagogic prin care să se formeze acei oameni capabili să impună principiul suveranității poporului, asigurînd astfel transformarea societății. Contradicțiile multiple cu care este încărcată concepția sa generală despre lume — contradicții inerente păturii sociale pe care o reprezintă — l-au împiedicat să se ridice la o astfel de înțelegere a rolului educației, menținîndu-l la nivelul general al iluminismului epocii, potrivit căruia o societate mai bună se instaurează prin transformarea individuală cu ajutorul educației. Nici în domeniul pedagogic J. J. Rousseau nu privește înainte, ci înapoi ; el cere să se formeze omul care întrunește calitățile existente în „starea de natură" (pe care el, ca și alți contemporani, o idealizau și care se caracteriza prin : bunătate, armonie, independență).

Aserțiunea cu care începe monumentala lucrare „Emil" poate fi considerată ca piatra de temelie pe care s-a construit întregul edificiu al concepției sale pedagogice : „Totul este bun cînd iese din mîinile autorului lucrurilor, totul degenerează în mîinile omului" [1]. Această teză de la care pornește J. J. Rousseau capătă un conținut mai concret, dacă ținem seama și de afirmațiile care urmează după enunțarea ei : „...(omul) nu vrea nimic așa cum a făcut natura, nici chiar pe om ; vrea să-l dreseze și pe el, ca pe un cal de manej ; el vrea să-l potrivească după placul lui...". Este evident că J. J. Rousseau se ridică împotriva sistemului de educație prin care copilul era dresat, deformat din punct de vedere fizic, intelectual și moral, după bunul plac al feudalilor.

Întreaga operă „Emil" este o puternică reacție față de sistemul educativ al epocii, o pledoarie plină de dragoste pentru asigurarea libertății de manifestare și de dezvoltare a omului în general și a copilului în special.

Încă din „Prefață", J. J. Rousseau arată că dacă metoda sa de educație ar putea fi socotită ca „himerică și greșită", are însă convingerea că a văzut bine subiectul asupra căruia trebuie să insiste : *copilăria*. În această „Prefață" este cuprins cunoscutul îndemn adresat educatorilor : „Începeți dar prin a vă studia mai bine elevii, căci, desigur, nu-i cunoașteți de loc".

Este adevărat că și alți teoreticieni care s-au ocupat de problemele educației au atras atenția asupra necesității cunoașterii elevilor ; dar nici unul nu s-a ridicat, ca J. J. Rousseau, cu atîta strășnicie în apărarea copilăriei și împotriva educației feudale care nesocotea particularitățile acestei vîrste. „Oameni, fiți umani, iată prima voastră datorie !... Iubiți copilăria, ocrotiți-i jocurile, plăcerile, drăgăstoasele ei porniri ! (p. 57).

[1] *J. J. Rousseau* : Texte pedagogice alese, Editura de stat didactică și pedagogică, p. 9 (Am folosit această lucrare și nu opera integrală tradusă mai de mult, întrucît este cea mai nouă și mai corect tradusă ; citatele sînt luate din această lucrare).

J. J. Rousseau chema la cunoașterea copilăriei, la înțelegerea acesteia ca o perioadă de vîrstă care se deosebește de cea a maturității nu numai cantitativ, ci și calitativ. Copilul nu este un adult în miniatură, ci o ființă cu particularități specifice, cu cerințe și năzuințe proprii. Iată de ce, pe bună dreptate, se consideră că J. J. Rousseau a descoperit copilul.

Respectarea copilăriei este cerută de principiul conformității cu natura, principiu care străbate ca un fir roșu întreaga sa concepție pedagogică. Spre deosebire de J. A. Komensky care, cerînd educație în conformitate cu natura, avea în vedere respectarea legilor naturii în general, în care era integrat și omul, J. J. Rousseau se referea în primul rînd la *natura* copilului, *la particularitățile naturale ale acestei vîrste*. A respecta copilăria înseamnă, în concepția lui J. J. Rousseau, a respecta cerințele naturii. „Natura dorește ca copiii să fie copii înainte de a deveni vîrstnici".

În numele respectării naturii, J. J. Rousseau se ridică împotriva educației feudale, care frîna dezvoltarea firească a tot ceea ce copilul poseda prin naștere și altera tendințele și înclinațiile sale originare. „Principiul educației conform naturii — spune pedagogul sovietic E. N. Medînski, — cuprinde la Rousseau elemente cetățenești și sociale, o luptă pătimașă împotriva feudalismului, pe care desigur nu le putem întîlni în pedagogia lui Komensky" [1].

A educa în conformitate cu natura înseamnă, din punctul de vedere al lui J. J. Rousseau, a urma dezvoltarea firească a copilului, a exercita o influență directă asupra sa numai în măsura în care i s-au dezvoltat forțele naturale care sînt receptive la această influență.

Marea importanță acordată respectării naturii în procesul educației rezultă și din analiza a ceea ce J. J. Rousseau numește „izvorul educației". „Izvorul acestei educații este sau în natură, sau în oameni, sau în lucruri. Dezvoltarea interioară a facultăților și a organelor noastre este educația naturii ; dobîndirea priceperii de a folosi această dezvoltare este educația oamenilor, iar dobîndirea propriei noastre experiențe despre obiectele care ne influențează este educația lucrurilor" (p. 11).

Aceasta înseamnă că în concepția lui J. J. Rousseau educația cuprinde dezvoltarea (mai precis autodezvoltarea) a ceea ce este dat copilului prin naștere, cultivarea capacității de a folosi această dezvoltare și dobîndirea experienței prin influența lucrurilor. Deoarece dintre aceste trei educații diferite numai cea a oamenilor poate fi stăpînită („adică presupunem că o stăpînim"), cea a lucrurilor depinzînd mai puțin de noi, iar cea a naturii nedepinzînd de om în nici un chip, este necesar, arată J. J. Rousseau, ca primele două să fie orientate după aceasta din urmă, să se conformeze naturii. Acest mod de a concepe educația, ca rezultat a trei factori în care natura are rol hotărîtor, este o reacție față de concepția feudală, care nesocotea cerințele naturii copilului. Totodată, însă, el nu numai că face din „dezvoltarea interioară" un izvor al educației, dar acordă acesteia cea mai mare importanță, rupînd, astfel, procesul dezvoltării de influența educației („educația oamenilor"). Aceasta se constată

[1] *E. N. Medînski :* Principiul educației conform naturii în istoria pedagogiei, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1957, p. 140.

și din faptul că în concepția sa nu apare diferențirea între educație și dezvoltare. Dezvoltarea nu este rezultatul educației oamenilor, ci al transformărilor organismului, care se realizează independent de influența din-afară. Evident că o astfel de concepție în care se acordă prioritate biologicului („dispozițiilor și înclinațiilor originare") este departe de a înțelege caracterul social al fenomenului educativ. Totuși, nu putem să nu relevăm intenția deosebit de valoroasă a lui J. J. Rousseau, atunci cînd demonstrează că educația trebuie să urmeze calea dezvoltării firești a copilului. Trecînd la dezvăluirea etapelor „naturale" de dezvoltare a copilului, J. J. Rousseau adoptă o schemă artificială, după care fiecărei perioade de vîrstă îi corespunde îndeosebi un anumit proces de dezvoltare și o anumită educație (pînă la 2 ani — dezvoltarea și educația fizică, de la 2 la 12 ani dezvoltarea și educația organelor de simț, între 12—15 ani dezvoltarea și educația intelectuală și de la 15 ani pînă la majorat dezvoltarea sentimentelor și educația morală).

Principiul educației conform naturii, ca și periodizarea pe care a elaborat-o, l-au condus pe J. J. Rousseau la ideea „educației negative". Atîta timp cît copilul este incapabil, datorită nivelului său de dezvoltare, să înțeleagă raționamentele care-l conduc spre adevăr, educatorul nu va interveni în procesul dezvoltării, ci va lăsa natura — care este bună — să-și îndeplinească menirea sa. Sarcina educatorului este să înlăture orice obstacol care ar împiedica dezvoltarea firească a copilului și să ajute la producerea unor împrejurări favorabile acestei dezvoltări („nu va arăta copilului nici virtutea, nici adevărul, ci-i va păzi inima de vicii și spiritul de eroare").

Educația trebuie să fie negativă o bună parte din viața copilului și pentru motivul că educatorul nu poate interveni pînă ce nu cunoaște suficient individualitatea acestuia. Să se lase deci timp pentru manifestarea acestei individualități și abia după aceea să se intervină.

Deși acordă așa de multă importanță „naturii" (predispozițiilor și înclinațiilor date prin naștere), J. J. Rousseau manifestă încredere în puterea educației. „Plantele — spune el — se transformă prin cultură, iar oamenii prin educație" (p. 10). Copilul nu dobîndește prin naștere tot ceea ce îi este necesar pentru vîrsta de adult, de aceea, „tot ceea ce n-avem la naștere și ne va trebui cînd vom fi mari ne este dat prin educație" (p. 11).

Ce fel de om trebuie să se formeze prin educație, după concepția lui J. J. Rousseau? Și aici, ca în alte aspecte ale sistemului său pedagogic, se manifestă influența umanismului Renașterii. Scopul educației este formarea unui om sănătos, activ, dezvoltat din punct de vedere intelectual, independent în manifestările sale social-culturale, capabil să trăiască liber din roadele muncii sale.

Și în problema scopului educației J. J. Rousseau se ridică împotriva concepției feudale.

Prin educație J. J. Rousseau urmărește să formeze din Emil un om capabil să suporte și binele și răul acestei vieți. „Ieșind din mîinile mele nu va fi... nici magistrat, nici soldat, nici preot, el va fi mai întîi om"; dacă va fi bine pregătit pentru aceasta va putea îndeplini orice profesie.

Formarea unui astfel de om, care să-și păstreze natura sa bună, cu care s-a născut, nu este posibilă decît prin scoaterea copilului de sub influențele dăunătoare ale societății și prin trimiterea lui în mijlocul naturii. Deși, ca și alți gînditori ai secolului al XVIII-lea, J. J. Rousseau vedea realizabilă transformarea societății prin educarea individului, spre deosebire de alți iluminiști, el a sesizat dificultatea formării unui om „în conformitate cu natura", în condițiile societății feudale și, negăsind altă cale de a o înlătura, a propus calea utopică de izolare a copilului, de retragere a acestuia în mijlocul naturii, unde să se formeze sub supravegherea unui preceptor. Această cale, însă, trebuie să fie urmată, după părerea lui J. J. Rousseau, numai de fiii celor bogați, pentru că numai ei trăiesc într-un mediu viciat. Ceilalți copii, ai oamenilor săraci, n-au nevoie de o astfel de educație (cu preceptor și în afara societății). În acest sens trebuie interpretată propoziția lui J. J. Rousseau : „săracul n-are nevoie de educație" (p. 28). Acesta se formează prin însești condițiile în care este pus să trăiască. „În starea sa *(a săracului n.n.)* e cuprinsă o educație impusă de forța împrejurărilor și n-ar putea avea alta" (p. 28). Tocmai de aceea săracul — spre deosebire de bogat — „poate deveni om prin el însuși" (p. 29).

Cum ar trebui — după concepția lui J. J. Rousseau — să se desfășoare procesul de educație în conformitate cu mersul firesc al dezvoltării copilului ?

Întrucît primei perioade de vîrstă îi este caracteristică dezvoltarea fizică, preocupările educației se concentrează asupra îngrijirii copilului, îndeosebi asupra călirii organismului. Această călire este necesară nu numai pentru ca Emil să poată suporta cu aceeași ușurință și „ghețurile Islandei" și „stînca fierbinte a Maltei", ci și pentru că numai un corp puternic poate rezista pasiunilor. Și la această vîrstă, ca și la cea următoare, adevăratul educator al copilului este natura. „...Copilul, cînd se naște, nu este discipolul guvernorului, ci al naturii" (p. 37). Guvernorul trebuie să învețe de la „acest prim dascăl" — care este natura — și să urmeze în procesul educației drumul pe care aceasta i-l arată. Astfel, natura arată că „adevărata doică" este mama și că dezvoltarea normală a organismului este imposibilă, dacă i se răpește copilului libertatea de mișcare încă din prima zi prin înfășare.

În a doua perioadă de vîrstă — de la 2 la 12 ani — care se caracterizează prin dezvoltarea impetuoasă a simțurilor externe și prin „somnul rațiunii" este necesar să se aplice — după părerea lui J. J. Rousseau — următoarea regulă : să nu se cîștige, ci să se piardă timp. Aceasta înseamnă că natura trebuie să fie lăsată să se manifeste în deplină libertate. În nici un caz să nu se urmeze sfatul lui J. Locke de a se purta convorbiri raționale cu copiii. Rațiunea, pretinde J. J. Rousseau, fiind „un compus" al tuturor celorlalte „facultăți" se dezvoltă cel mai greu și mai tîrziu. Așa încît, a începe munca educativă făcînd apel la rațiune, înseamnă a începe cu sfîrșitul. Fără îndoială că această concepție, după care rațiunea nu poate să se dezvolte înainte de vîrsta de 12 ani, este contrară adevărului. Nu putem însă să nu surprindem și aci o împotrivire a lui J.J. Rousseau față de sistemul educativ al epocii, în care accentul se punea pe explicații, pe raționamente.

Care este atunci calea cea mai potrivită pentru educația copilului între 2 și 12 ani, dacă educatorul nu intervine? Copilul va fi pus în situația de a simți de timpuriu jugul naturii, al necesității. Să nu fie oprit să facă lucrurile care nu-i sînt permise, ci să fie împiedicat numai să le facă, fără alte explicări. La această vîrstă, crede Rousseau, nu trebuie să se dea copilului nici un fel de explicații verbale; el trebuie să-și însușească totul numai prin experiență. Consecvent teoriei „educației negative" J. J. Rosseau nu este de acord nici cu modul în care este folosită pedeapsa ca mijloc de educație. Cînd copilul a comis vreo abatere, să nu se intervină, ci să fie lăsat să simtă consecința naturală a abaterilor sale. În chipul acesta se va deprinde să se supună „jugului apăsător al necesității" și va înțelege că libertatea sa este limitată.

Ideea „pedepsei naturale" constituie și ea o reacție față de metodele de educație feudală: bătaia și „lecțiile" de morală. Față de acestea, calea propusă de J. J. Rousseau are unele avantaje, dar ea nu poate deveni unicul mijloc de cultivare la copil a capacității de a deosebi ceea ce este „bine" de ceea ce este „rău". În afară de aceasta, prin exclusiva ei utilizare ar însemna ca multe aspecte ale educației morale să fie lăsate pe seama întîmplării, renunțîndu-se la organizarea exercițiilor speciale, la formele de influențare verbală și la rolul conducător al educatorului.

Pornind de la ideea că între 2 și 12 ani rațiunea este nedezvoltată, J. J. Rousseau se ridică și împotriva folosirii fabulelor în procesul educativ, întrucît acestea i-ar conduce pe copii spre concluzii contrare intenției autorului („în loc să observe defectul de care vrei să-i vindeci sau să-i ferești, sînt înclinați să iubească viciul..." p. 91). De aceea, el este de părere că celor mici este necesar să li se spună adevărul curat, direct, pentru ca ei să-l poată înțelege corect și ușor. De fapt, acest adevăr poate fi cunoscut numai prin contactul direct cu realitatea. Cărțile — „instrumentele celei mai mari nenorociri a lor" — trebuie să fie îndepărtate. Emil abia la 12 ani va ști ce este o carte. Cititul și scrisul și le-a însușit într-un chip plăcut, nesilit, pe baza interesului prezent, care a stimulat dorința de a învăța.

Fără îndoială că în legătură cu această problemă i se pot aduce multe obiecții lui J. J. Rousseau (în procesul instrucției nu se poate renunța la carte, iar învățarea cititului și scrisului nu se poate desfășura la întîmplare, fără nici o metodă). Și în acest caz, însă, ca și în multe altele, el se ridică împotriva practicii feudale, în care unicul izvor al cunoștințelor elevilor îl constituia cartea. Rousseau cere înlocuirea cărții cu cercetarea naturii („nu vreau să aibă alt profesor decît natura, nici alt model decît obiectele" p. 107), și aceasta nu numai pentru vîrsta „somnului rațiunii", ci și pentru aceea în care rațiunea este dezvoltată.

Vîrsta de la 12 la 15 ani se caracterizează printr-o puternică dezvoltare a forțelor copilului, dezvoltare care depășește trebuințele sale. Aceasta este „epoca muncilor, a instrucției și a studiilor". La această vîrstă există numai rațiune, nu și sentimente — susține Rousseau — și de aceea este posibilă numai educația intelectuală, nu și cea morală.

Una din primele probleme pe care J. J. Rousseau le ridică în legătură cu instrucția este aceea a conținutului acesteia. Din totalul cunoștințelor

existente se va alege numai ceea ce este util, iar din tot ceea ce este util se va păstra pentru instrucție ceea ce îl interesează pe copil și-i este accesibil. Astfel de cunoștințe sînt cele de geografie, astronomie și științe naturale. Instrucția trebuie să înceapă cu observația naturii, cu cercetarea faptelor. Întreaga carte a III-a din „Emil" cuprinde o îndîrjită impotrivire față de sistemul exclusiv livresc al instrucției feudale și o pătimașă afirmare a tezei după care unicul izvor de cunoștințe adevărate îl constituie natura. „Nici o altă carte decît lumea, nici o altă instrucțiune decît faptele. Copilul care citește nu gîndește, el nu face decît să citească ; nu se instruiește, el învață cuvinte" (p. 121).

Cum trebuie să se desfășoare, după concepția lui Rousseau, procesul instrucției prin contactul direct cu faptele ?

În legătură cu această chestiune, J. J. Rousseau tratează o serie de aspecte ale instrucției într-un chip original, care, deși nu poate rezista integral criticii, oferă sugestii deosebit de prețioase.

În esență, concepția sa didactică este exprimată prin următoarele cuvinte : copilul „Să nu știe nimic pentru că i-ai spus, *ci pentru că a înțeles el însuși ; să nu învețe știința, ci s-o descopere*" (p. 121). Prima parte a acestei afirmații nu ridică nici o obiecție. Cea de-a doua, însă, nu este pe de-a întregul acceptabilă, întrucît se consideră că ea îl pune pe copil în situația de a redescoperi singur întregul volum de adevăruri la care a ajuns omenirea. Totuși, dacă analizăm concepția sa didactică, observăm că el nu lasă „descoperirea" adevărului exclusiv pe seama copilului. Chiar dacă unele afirmații ale sale ne îndeamnă să credem că J. J. Rousseau supraaprecia forțele copilului, se cuvine să insistăm, totuși, asupra unor aspecte valoroase ale concepției sale didactice deosebit de bogate în sugestii.

Cum ajunge copilul, după concepția lui Rousseau, să descopere adevărul, care este rolul educatorului în această activitate ?

Pentru a răspunde la aceste întrebări, nu este lipsit de interes să ne întoarcem la problema „izvorul educației". Am văzut mai sus că „educația oamenilor" înseamnă dobîndirea priceperii de a folosi dezvoltarea „facultăților" și organismului, care se realizează spontan, iar „educația lucrurilor" înseamnă dobîndirea experienței despre lucrurile care ne influențează. Acest mod de a înțelege educația se află într-o strînsă legătură cu modul în care este conceput procesul instrucției. La 12—13 ani forțele intelectuale ale lui Emil sînt pe deplin dezvoltate. În jurul său se află natura cu lucrurile și faptele (fenomenele) care o alcătuiesc.

Educatorul este chemat acum să-i formeze priceperea de a folosi facultățile sale dezvoltate, inclusiv rațiunea, pentru a dobîndi experiența despre obiectele înconjurătoare. Nu rezultă din nici un paragraf că Emil se instruiește singur. Rațiunea sa și natura înconjurătoare nu-i ajung pentru a-și însuși cunoștințele ; el are nevoie de ajutorul educatorului. Acesta îl face atent la fenomenele naturii, îi stimulează curiozitatea și i-o întreține, pentru ca în fața copilului să apară problemele a căror rezolvare se urmărește. Tocmai pentru aceasta este necesar să se folosească în procesul instrucției lucrurile, faptele, așa cum sînt ele în natură, nu cuvintele, semnele sau imaginile lucrurilor. („Lucrurile ! lucrurile ! Nu voi repeta niciodată de

ajuns că noi dăm cuvintelor o putere prea mare ; cu educația noastră fiecară nu facem decît fiecari" (p. 127).

Factorul stimulator pentru însușirea adevărurilor îl constituie plăcerea, dorința, nu constrîngerea. Este adevărat că rareori problemele supuse cercetării sînt propuse de către educatori ; cele mai multe sînt cercetate din dorința copilului. Nu de puține ori, însă, această dorință este deșteptată de către educator, care îi pune la îndemînă și mijloacele pentru satisfacerea ei (priceperea de a-și folosi forțele intelectuale pentru a ajunge la adevăr).

Deși J. J. Rousseau insistă asupra unui învățămînt bazat pe plăcere, în care se evită plictiseala, el consideră — ca și J. Locke — că este necesar să se folosească și metode care să solicite efortul elevului. Folosirea experiențelor ca mijloc de descoperire a adevărurilor de către copil oferă largi posibilități nu numai pentru un învățămînt intuitiv, activ și conștient, ci și bazat pe efort. Desigur, elevul nu poate să ajungă la ideea unei experiențe care să-l conducă la descoperirea adevărului. Cel care-l pune în fața faptului, creînd baza pentru experiență, este educatorul. („După ce am întrevăzut experiența oarecum din întîmplare, să inventăm, puțin cîte puțin, instrumentul cu care s-o verificăm" (p. 123). Este clar că ideea experienței și a inventării aparatului pentru verificarea ei nu aparține copilului, ci educatorului.

Se poate pune, însă, întrebarea : există vreo legătură între adevărurile pe care le „descoperă" elevul de la o zi la alta ? Deși Rousseau este învinuit de obicei că neglijează învățămîntul sistematic în favoarea unuia ocazional, nu putem considera că întotdeauna a lăsat instrucția să se desfășoare la întîmplare. În cercetarea faptelor, spune el, trebuie să se țină seama de legătura dintre obiecte („...fiecare obiect particular atrage pe un altul și arată pe cel care îi urmează. Această ordine, care întreține, printr-o curiozitate continuă, atenția pentru orice, este... îndeosebi metoda care trebuie copiilor" (p. 122—123). Să se prezinte deci obiectele în legătura lor, pentru că prin aceasta se întreține curiozitatea, atenția copilului.

Rezultă, deci, că J. J. Rousseau cere un învățămînt prin care să se asigure cunoașterea acelor adevăruri despre natură care sînt necesare omului în viață, a căror însușire trebuie să se facă prin activitatea proprie a elevului. Chiar teza care este cel mai mult criticată — „să nu învețe știința, ci s-o descopere" — conține o idee deosebit de valoroasă : adevărul nu trebuie primit de-a gata și „învățat", memorat, ci la el trebuie să se ajungă prin activitatea proprie a elevului asupra datelor obținute pe cale senzorială. Marele merit al lui J. J. Rousseau în domeniul didacticii este de a fi insistat, mai mult decît toți pedagogii dinaintea sa, asupra deosebitei importanțe a activității elevului în procesul de învățămînt. Putem să nu fim de acord cu el în ce privește confecționarea aparatelor pentru experiențe, dar nu aceasta este esențialul. Important este ca, așa cum cere el, în fața elevului să *apară o problemă și dorința de a rezolva*, iar profesorul să pună *în stare de activitate forțele sale de cunoaștere* și să le *conducă spre dezvăluirea* adevărului. Cerința lui J. J. Rousseau ca elevul „ să nu învețe știința, ci s-o descopere" nu poate fi interpretată numaidecît în sensul că elevul trebuie să fie transformat într-un cercetă-

tor independent. Rousseau insistă asupra necesității ca elevul să nu învețe nimic de-a gata, ci să înțeleagă, iar pentru aceasta educatorul trebuie să-l pună în situația de a dori să cunoască și de a putea desprinde singur concluziile, pe baza faptelor. Este exprimată, în fond, aceeași cerință formulată și de A. Diesterweg, care spunea : „Un învățător slab comunică adevărul, un învățător bun te învață să-l găsești".

Mergînd pe linia concepției lui J. J. Rousseau, credem că trebuie făcută deosebirea între „dorința de a cunoaște" și „dorința de a învăța". A ne limita numai la cultivarea „dorinței de a învăța" înseamnă a îngusta sarcinile instrucției, a conduce pe elevi spre o informare exclusiv livrească, ruptă de problemele esențiale ale epocii noastre. Poate exista foarte bine „dorința de a învăța", fără ca să existe, în aceeași măsură, dorința de a cunoaște. Tipic este cazul elevilor harnici, dar care învață mecanic, sau al acelora care învață exclusiv pentru notă.

Este adevărat, Emil și-a însușit un cerc limitat de cunoștințe, dar Rousseau pretinde că acestea sînt „în adevăr ale sale ; nu știe nimic pe jumătate" (p. 148). Scopul pe care-l urmărește Rousseau prin instrucție nu este erudiția, ci dezvoltarea gustului pentru știință și înarmarea cu metodele care să-i permită însușirea acesteia. („Scopul meu nu este să-i dau știința, ci să-l învăț s-o dobîndească la nevoie, să-l fac s-o prețuiască exact cît merită și să-l fac să iubească adevărul mai mult decît orice" ; p. 148—149). Din aceste cuvinte ale lui J. J. Rousseau rezultă că în concepția sa didactică interesul nu este numai un mijloc — pentru a stimula procesul de cunoaștere — ci un scop : prin instrucție se dezvoltă dorința permanent vie, puternică, de a cunoaște.

Deși, așa după cum arătam, Rousseau nu pune în legătură procesul dezvoltării cu educația (influența intenționată), totuși, atunci cînd tratează problema instrucției arată că, prin participarea activă a elevului în procesul de cunoaștere a realității, se dezvoltă forțele sale intelectuale. Important este faptul că el leagă dezvoltarea intelectuală de existența efortului în procesul de asimilare a cunoștințelor (p. 123).

Iată o serie de elemente valoroase în concepția didactică a lui J. J. Rousseau care scot în evidență faptul că acei teoreticieni burghezi ai pedagogiei, care se pretind „rousseau-iști" (mai ales adepții „școlii active") au folosit ca puncte de plecare pentru teoriile lor diverse afirmații izolate ale marelui pedagog și aspectele negative ale concepției acestuia, care corespundeau noii faze în care se afla capitalismul la începutul secolului al XX-lea — imperialismul.

Cu toate acestea, nu putem să nu relevăm faptul că J. J. Rousseau, prețuind la justa valoare participarea activă a elevului în procesul cunoașterii realității, a neglijat folosirea căilor care ușurează și grăbesc însușirea experienței acumulate de omenire și n-a acordat cuvenita importanță instrucției în dezvoltarea faptelor de cunoaștere.

O altă problemă în care J. J. Rousseau are o valoroasă contribuție este aceea a rolului educativ al muncii fizice. Între 12—15 ani Emil trebuie să învețe cel puțin o meserie (în afară de aceea de agricultor, pe care o cunoaște dinainte). Ce fel de meserii ? Meserii utile, care permit o acti-

vitate fizică în aer liber (fierăria, lemnăria, tîmplăria, în nici un caz munci sedentare ca cele recomandate de J. Locke — gravura sau argintăria).

Este necesar să ne oprim puțin și să analizăm motivele pentru care Rousseau consideră că este necesar ca Emil să-și însușească o meserie. În concepția acestui mare pedagog, munca este o îndatorire a fiecărui om. Fiecare om, spune el, trăiește pe spinarea celorlalți. Pentru a plăti această întreținere trebuie să muncească. „Bogat sau sărac, puternic sau slab, oricare cetățean trîndav este un pungaș" (p. 137). În afară de aceasta, munca fizică, prin care se asigură hrana omului, îl apropie în cea mai mare măsură pe om de „starea de natură" („dintre toate condițiile cea mai independentă de soartă și de oameni este cea a meșteșugarului" p. 137).

Este evidentă și aici poziția individualistă, mic-burgheză a lui J. J. Rousseau, preocupat să formeze un om pe care nu-l interesează decît propria sa bunăstare. Dar, în concepția sa, munca se bucură de o deosebită prețuire. Numai omul care știe să muncească se poate ridica la cea mai înaltă scară, care depășește pe aceea a lordului, marchizului sau prințului — starea de om. Numai cel care știe să muncească este capabil să învingă prejudecățile care disprețuiesc munca.

La toate acestea se adaugă încă un motiv: „O oră de muncă îl va învăța mai mult decît ar reține dintr-o zi întreagă de explicații" (p. 131). Iată, deci, că Rousseau a sesizat legătura dintre munca fizică și instrucție.

Apare evidentă superioritatea concepției lui J. J. Rousseau cu privire la rolul educativ al muncii, față de cea a lui J. Locke. În timp ce la J. Locke munca fizică era un divertisment, o posibilitate de a alterna activitatea gentlemenului, la J. J. Rousseau ea devine un aspect esențial al dezvoltării omului, întrucît ea asigură menținerea și întărirea sănătății, cunoașterea realității și cultivarea demnității umane.

Cînd Emil a împlinit vîrsta de 15 ani, Rousseau consideră că este suficient de călit pentru a rezista ispitelor orașului și îl aduce în societate. De la această vîrstă începe educația morală. Ideile lui J. J. Rousseau cu privire la educația morală nu sînt lipsite de originalitate, dar nu se ridică la valoarea concepției sale didactice. El consideră că prin educația morală este necesar să se cultive la copii bunele sentimente — îndeosebi iubirea față de cei din jur — să se facă educația judecăților, al bunelor opinii, pentru a putea aprecia la justa valoare faptele oamenilor, și, în sfîrșit, să se educe bunăvoința, capacitatea de a îndeplini binele.

După cum se vede din ideile sale privind educația morală, Rousseau este departe de concluziile pedagogice care s-ar putea desprinde urmînd cu consecvență raționamentele din „contractul social". Pe bună dreptate Herzen a criticat această concepție a educării unui om în general, rupt de realitățile sociale, incapabil să participe cu eficiență la rezolvarea problemelor pe care le pune viața.

Dacă, în ceea ce privește educația bărbatului, Rousseau susține unele idei înaintate — formarea unui om activ, cu o gîndire independentă etc. — în ceea ce privește educația femeii, el plătește din plin tribut concepției mic-burgheze. După părerea sa, femeia trebuie să fie pregătită exclusiv pentru a deveni soție, mamă și gospodină. Ea n-are opinii și o religie proprie. În toate se va supune voinței soțului.

Se știe că în lucrarea sa „Considerații asupra guvernămîntului Poloniei" Rousseau are un capitol special închinat problemelor educației, în care sînt cuprinse idei noi față de cele exprimate în „Emil". Astfel, încă de la începutul capitolului el arată marea importanță a educației în spirit patriotic a tinerii generații, dînd indicații prețioase în acest sens. Polonezii sînt îndemnați să-și organizeze un învățămînt public, în care să învețe laolaltă cei bogați și cei săraci, iar pentru aceștia din urmă să se instituie burse. Acordă, de asemenea, mare importanță întăririi sănătății.

Sigur că este greu să poată fi cuprinsă într-un spațiu restrîns întreaga bogăție de idei și sugestii pe care o cuprinde valoroasa concepție a lui J. J. Rousseau. Am încercat numai să desprindem aspectele mai importante ale concepției sale.

Este adevărat că punctul de vedere al păturii sociale ale cărei năzuințe le-a exprimat în opera sa nu l-a ajutat întotdeauna să dea o rezolvare satisfăcătoare tuturor problemelor pedagogice pe care le-a tratat. La aceasta s-a adăugat și caracterul metafizic al concepției sale psihologice, conform căreia viața psihică se dezvoltă fragmentar, fără legătură între aspectele sale. Dacă punctul de vedere al păturii sale sociale l-a ajutat să rezolve just unele probleme de didactică și să înțeleagă mai bine decît alții rolul educativ al muncii în domeniul educației morale, același punct de vedere, l-a împiedicat să înțeleagă just rolul omului în societate. Izolarea de societate a copilului și apoi educarea lui în spiritul dragostei pentru toți cei din jur, cultivarea individualismului — corespunzător „stării de natură" — nu pot asigura formarea unui om capabil să participe la viața socială. Opera sa pedagogică conține, însă, și idei valoroase, care pot și acum să contribuie la o înțelegere mai adîncă a unor probleme educative și să orienteze spre ipoteze noi, a căror valoare poate fi verificată prin practica educativă a școlii noastre contemporane.

АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Ж. Ж. РУССО

(Резюме)

Автор статьи указывает на то, что Ж. Ж. Руссо, будучи выразителем демократических сословий „третьей ступени", выражал в своей философской и педагогической концепции их передовые интересы и стремления, прибегая к утопии в тех случаях, когда он представляет человека и общество долженствующее прийти на смену феодальному обществу. Создавая педагогический трактат „Эмиль", Жан-Жак Руссо хотел тем самым показать, что возможна и другая воспитательная система, совершенно противоположная феодальному строю и которая должна развиваться сообразно природе.

Его противоречивые мировоззрения воспрепятствовали, однако, правильному разрешению проблемы формирования человека, которого он хотел изолировать от общества и воспитать его в духе любви и доброжелательности по отношению ко всем людям.

Всё же, педагогическое мировоззрение Жан-Жака Руссо содержит много достойных мыслей, позволяющих более основательное изучение воспитательных аспектов и дающих ценные указания для педагогической деятельности.

ASPECTS DE LA CONCEPTION PÉDAGOGIQUE DE J.-J. ROUSSEAU

(Résumé)

L'auteur de l'article montre que J.-J. Rousseau, étant un idéologue des couches démocratiques du „tiers état", a exprimé dans sa conception philosophique et pédagogique les intérêts et les aspirations avancées de celui-ci et qu'il a eu recours à l'utopie, lorsqu'il s'est créé l'mage de l'homme et de la société qui devaient prendre la place de la féodalité, car il ne pouvait pas interpréter justement, du point de vue matérialiste-historique, les phénomènes sociaux.

En élaborant son ouvrage pédagogique „Emile", J.-J. Rousseau a voulu montrer qu'il peut exister aussi une autre manière d'éduquer les gens, tout à fait opposée à la manière féodale et qui, selon lui, devait se dérouler conformément à la nature.

Les contradictions de sa conception du monde l'ont pourtant empêché de résoudre justement le problème de la formation de l'homme qui, à son avis, doit être isolé de la société et élevé dans l'esprit de l'amour et de la bineveillance envers tous les hommes.

Malgré tout, la conception pédagogique de J.-J. Rousseau contient des idées valeureuses qui aident à connaître plus profondément certains aspects de l'éducation et elle offre des suggestions précieuses pour l'activité pédagogique.

CONSULTAŢII – DISCUŢII – CRONICĂ

Pe baza unei analize concrete a realizărilor obţinute de şcoala noastră, documentele de partid şi de stat ridică în faţa cadrelor didactice sarcina de intensificare a muncii educative în rîndurile elevilor.

Această sarcină face necesară elaborarea unui document, după care să se realizeze educaţia comunistă în şcoală în mod sistematic, urmărind obiective precise pe anii de studii, în perspectivă, pentru înfăptuirea scopului general al educării multilaterale a personalităţii.

In Uniunea Sovietică, un astfel de document există; este vorba de varianta Programei muncii educative în şcoală, elaborată pe baza experimentării anterioare a unui proiect, pe baza unor largi discuţii organizate în presa pedagogică şi a verificării proiectului respectiv în numeroase şcoli.

Această programă cuprinde: o parte în care se precizează ce trăsături morale şi de caracter trebuie educate la elevi; o altă parte în care se fac recomandări concrete, pe clase, privind activităţile prin care se pot educa trăsăturile stabilite în prima parte a Programei.

Recent Academia de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R. a publicat pentru îndrumarea cadrelor didactice în ce priveşte aplicarea Programei muncii educative trei lucrări destinate activităţii în clasele I—IV, V—VII, VIII—XI.

Pornind de la această Programă, cît şi de la realitatea concretă din şcoala noastră, Revista de pedagogie pune în discuţia pedagogilor de la noi problema elaborării unui asemenea document. Cu articolele tovarăşilor S. Marinescu şi O. Şafran, deschidem discuţia privind necesitatea stabilirii unui sistem al muncii educative în şcoală şi posibilitatea concretizării acestuia în anumite documente care să stea la dispoziţia cadrelor didactice.

ESTE NECESARĂ O PROGRAMĂ A MUNCII EDUCATIVE ÎN ŞCOALĂ?

In anii puterii populare, şcoala noastră a obţinut succese deosebite. In domeniul educaţiei comuniste a tinerelor generaţii, munca tuturor factorilor care colaborează şi influenţează asupra elevilor este bine conturată şi orientată. Planurile de învăţămînt, programele şcolare şi manualele au venit an de an să se întregească reciproc, s-au îmbogăţit cu date privind cele mai noi descoperiri în domeniul ştiinţei, al tehnicii avansate şi au creat posibilitatea ca absolvenţii şcolii de cultură generală să dispună de bagajul de cunoştinţe necesar pentru viaţă, pentru activitatea lor ulterioară.

In ceea ce priveşte educaţia morală, de asemenea, s-au obţinut rezultate remarcabile. Poziţia justă faţă de muncă pe care o manifestă în general elevii, dragostea cu care se străduiesc să se pregătească în cadrul orelor de clasă, în munca independentă, avîntul cu care tineretul nostru şcolar participă la activităţile patriotice, social-culturale,

de înfrumusețare a cartierelor, a comunelor, grija cu care întreține culturile pe terenul agricol școlar sînt numai cîteva din exemplele care ilustrează aceste rezultate. Elevii manifestă preocupări mereu sporite pentru o conduită corespunzătoare, dorința sinceră de a respecta normele eticii comuniste, poziție din ce în ce mai combativă atît față de lipsurile colegilor, cît și față de propriile lor lipsuri.

Totuși, pe tărîmul muncii educative mai avem încă foarte mult de făcut. Se constată că mai există unii elevi care, deși ajung chiar în clasele mari ale școlii, nu și-au format obișnuințe temeinice de conduită civilizată. Atitudinea lor în societate nu vădește întotdeauna frumoasele trăsături morale ale omului de tip nou.

Toate acestea necesită luarea tuturor măsurilor și intensificarea eforturilor pe linia îmbunătățirii substanțiale a muncii educative în școală.

Considerăm ca salutară măsura editării în cursul anului 1961 a trei lucrări deosebit de importante pentru munca dirigintelui; proiectul experimental „Munca profesorului diriginte", culegeri de texte pentru munca dirigintelui și traducerea din limba rusă a lucrării „Studii despre munca dirigintelui" de N. I. Boldîrev.

Toate aceste materiale au venit să întregească volumul de lucrări ce au stat la baza muncii diriginților pînă acum. Dintre cele mai mult folosite, menționăm „Bazele educației comuniste", „Disciplina în școală" de V. E. Gmurman, „Educarea elevilor în spiritul patriotismului sovietic" de V. A. Suhomlinski, „Rolul exemplului în educația copiilor" de N. I. Boldîrev, „Educația ateistă în școală" etc.

Apreciindu-se în unanimitate că munca educativă este deosebit de complexă și că pe această linie profesorului diriginte îi revin sarcini multiple și de mare răspundere, organele de îndrumare și control au inițiat diferite forme de ajutorare a tuturor diriginților, atît de la cursurile de zi, cît și de la cursurile serale — bineînțeles după specificul muncii acestora. De un prețios ajutor în acest sens au fost, de exemplu, materialele prezentate în cadrul raionului V. I. Lenin din București cu privire la munca educativă în școală, cît și schimburile de experiență realizate cu această ocazie în problemele importante ale muncii educative (închegarea colectivului primar și integrarea acestuia în colectivul școlii, colaborarea dirigintelui cu organizația de pionieri sau U.T.M. etc.).

Pentru a se crea condiții cît mai favorabile de îmbunătățire a muncii educative, în Institutul pedagogic de învățători au fost luate o serie de măsuri, care au intensificat îndrumarea muncii diriginților direct de către conducerea școlii, cu sprijinul organizației de partid și al sindicatului. Problemele dezbătute în comisia diriginților au constituit un prilej deosebit de promovare a celor mai bune metode, de formare a trăsăturilor morale ale omului de tip nou și de stabilire a legăturii necesare cu familia.

Analiza făcută în ședințele comisiei diriginților fiecărei clase a scos în evidență necesitatea ca diriginții mai tineri sau cu mai puțină experiență să fie ajutați substanțial de către ceilalți. În felul acesta, munca diriginților a devenit mult mai sudată; întregul colectiv a putut aplica în practică acele metode de muncă educativă ce dăduseră rezultate foarte bune în activitatea unor diriginți și care puteau deci să fie generalizate.

Faptul că din comisia diriginților fac parte atît profesorii diriginți, cît și învățătorii școlii noastre de aplicație, a permis un schimb de experiență mai larg pentru toate cadrele didactice. Ne-au ajutat mult și dezbaterile organizate pe grupe de diriginți de la clasele paralele sau apropiate, dezbateri care au prilejuit posibilitatea unei analize aprofundate a muncii educative.

Aceste măsuri luate pentru îmbunătățirea calității muncii educative, ca și activitatea susținută a întregului colectiv didactic, au dus la obținerea unui rezultat pozitiv în institut. Astfel, unuii elevi au reușit să obțină media 10 la toate obiectele, alții au

obținut succese la concursurile organizate pe linie sportivă, sau la olimpiadele în domeniul limbii romîne, fizicii, matematicii.

Considerăm însă că activitatea noastră educativă ar da și mai bune rezultate, dacă s-ar desfășura întotdeauna după un anumit sistem.

Tot ceea ce efectuează dirigintele în vasta activitate pe tărîm educativ trebuie să reprezinte verigile unui proces educativ unitar, orientat spre un scop bine determinat. Fiecare măsură educativă nouă trebuie să constituie o continuare a celei precedente trebuie să conducă spre o etapă superioară în educația elevilor noștri.

Faptul că nu întodeauna diriginții lucrează pe baza unui sistem bine determinat privind munca educativă face ca activitatea unora să meargă aproape de la sine: măsurile luate în mod izolat de către o parte din profesorii diriginți dau naștere uneori la confuzii, provoacă o alegere inadecvată a conținutului, formelor și metodelor de lucru.

Este foarte important ca sistemul de muncă educativă al dirigintelui și al învățătorului să cuprindă totalitatea influențelor pedagogice care se exercită asupra colectivului de elevi în ansamblul lui și asupra fiecărui elev în parte. Eficacitatea acestor influențe crește simțitor dacă ele urmăresc obiective precise pe vîrste și pe clase, dacă ele se exercită prin intermediul unor metode și acțiuni adecvate, variate, educative.

Este unanim recunoscut faptul că educația elevilor se înfăptuiește, în mare măsură, în procesul instructiv, în timpul lecțiilor. A ști să coordonezi educația realizată de fiecare profesor la lecție cu activitatea celorlalți factori care contribuie la educarea elevilor, a crea un sistem unitar de cerințe din partea colectivului pedagogic al clasei față de colectivul de elevi, este o sarcină deosebit de importantă.

In problema rolului educativ al procesului instructiv mai dăinuie încă, la unele cadre didactice, greșita concepție că întreaga muncă educativă se poate realiza numai în cadrul lecției. Supraevaluînd conținutul educativ al procesului de învățămînt, unii diriginți încearcă să mascheze slaba lor preocupare pentru educația elevilor.

Mai sînt, însă, și alți profesori, mai ales dintre cei care predau discipline ca matematica, fizica, chimia, care consideră că în procesul de instrucție pe care îl realizează la clasă nu pot efectua și educația elevilor, datorită specificului obiectelor de învățămînt respective.

Educația este un domeniu distinct al procesului pedagogic. Ea își are logica ei și are nevoie de o metodică independentă și de un sistem aparte. Educația nu se limitează numai la înarmarea elevilor cu cunoștințe etice, ci este îndreptată și în direcția formării cunoștințelor morale, a conduitei comuniste.

Sfera influenței educative asupra elevilor este foarte largă. Educația se înfăptuiește în procesul instrucției prin toate obiectele de învățămînt, în cadrul practicii în producție, precum și în procesul activității educative desfășurate în afara orelor de cursuri și mai ales în activitatea depusă de diriginte.

Munca educativă a profesorilor și a dirigintelui este sprijinită și de organizațiile de tineret și pionieri, de instituțiile extrașcolare, precum și de părinții elevilor. Munca de folos obștesc, jocurile, sportul, activitatea bibliotecii, cinematograful, teatrul, radioul, televiziunea etc. exercită, de asemenea, o influență puternică asupra formării personalității elevilor.

Diversitatea acestor factori care influențează formarea personalității elevilor dă procesului educativ un caracter foarte complex.

Greutățile în asigurarea unui sistem în educația elevilor se explică, în bună măsură, prin complexitatea cu care se apreciază rezultatele influenței educative. Nu este atît de ușor să verifici, de pildă, dacă s-au educat la elevi calități ca sinceritatea, cinstea

sau principialitatea. Prezența acestor calități o dovedește nu numai faptul că elevii înțeleg ce sînt aceste trăsături ale moralei comuniste, ci, în primul rînd, comportarea lor. Acest lucru este nu numai greu de constatat, dar în același timp este și complicat să prevezi, cînd anume, în ce termen poți forma cu succes aceste calități la diferiți elevi. Toate acestea și multe altele îngreuiază incontestabil planificarea și organizarea procesului de educare a elevilor.

Trebuie criticată poziția unor diriginți și învățători — al căror număr devine din ce în ce mai mic — care mai fac planificări identice privind munca educativă la clase paralele sau la diferite clase, fără să țină cont de specificul fiecărui colectiv, de particularitățile de vîrstă și de particularitățile individuale ale copiilor respectivi. Unii întocmesc planuri pe care le repetă an de an, prevăd acțiuni educative după posibilitățile întîmplătoare ce se ivesc și nu după necesitățile și condițiile obiective ale muncii educative la o clasă sau alta.

Adesea sînt începute cu elevii acțiuni interesante și utile, dar care nu sînt duse pînă la capăt. Se string, de exemplu, metal vechi, maculatură, sticle și alte deșeuri, dar acestea rămîn uneori timp îndelungat în curțile școlilor, pentru că cei ce au condus colectarea nu se îngrijesc și de transportul lor către locul de destinație. Sau, de pildă, se plantează foarte mulți pomi, se amenajează de către elevi ronduri de flori spre a crea în școli ori în cartier un aspect plăcut, dar acestea nu sînt îngrijite mai departe și încetul cu încetul își pierd viața. Exemplele de mai sus dovedesc lipsa unei continuități în educația elevilor. Un sistem clar și bine gîndit ar permite înfăptuirea consecventă a sarcinilor educației comuniste a elevilor, asigurarea coordonării stricte a influențelor educative exercitate asupra elevilor de către profesori, diriginți, organizațiile de pionieri, U.T.M., părinții elevilor.

La stabilirea muncii educative în școală trebuie să se țină seama și de faptul că asupra elevilor influențează și colectivele din întreprinderile în care ei fac practică.

În ultimii ani, elevii au avut posibilitatea să cunoască mai bine practica construirii socialismului în patria noastră, viața care pulsează în unitățile productive. Elevii tuturor școlilor medii de cultură generală sînt introduși cu ajutorul practicii într-un colectiv muncitoresc și au prilejul de a produce ei înșiși unele bunuri materiale utile societății noastre.

Nicăieri elevii nu pot vedea mai bine decît în fabrici, uzine, gospodării agricole de stat și colective, modul în care hotărîrile P.M.R. și ale Guvernului R.P.R. devin realități și modul în care fiecare angajament devine faptă. Cunoașterea acestei realități influențează puternic asupra formării profilului lor moral, asupra caracterului lor.

Muncind în timpul practicii în uzine, în fabrici și în gospodării de stat și colective, împreună cu muncitorii calificați, cu inovatorii, cu fruntașii, elevii îndrăgesc munca și pe muncitori și simt satisfacția, mîndria de a participa la desăvîrșirea construirii socialismului, alături de întregul nostru popor. Totodată, ei devin mai conștienți și de importanța însușirii cunoștințelor în școală. Astfel, instruirea practică în producție a elevilor determină din partea lor o atitudine conștientă nu numai față de munca fizică, ci și față de învățătură.

Deci, asupra elevilor, prin participarea la procesul de producție, își exercită influența pe lîngă colectivul școlar și cel de producție. Întreaga viață de producție a unei întreprinderi, G.A.S. sau G.A.C., precum și tradițiile de muncă ale colectivelor de muncitori exercită o mare influență educativă asupra elevilor.

De toate acestea trebuie să se țină seama la elaborarea unui sistem de muncă educativă.

Pentru școlile cu internat această problemă prezintă și mai multe aspecte. Aci elevii stau în școală, respectiv în internat, avînd contactul cu familia sporadic — în timpul anului școlar prin vizitele familiei — și în timpul vacanțelor. Necesitatea unui sistem al muncii educative se impune aici cu și mai multă tărie.

Cunoașterea tuturor trăsăturilor individuale ale fiecărui copil, apropierea de sufletul fiecăruia și în mod deosebit găsirea acelor metode propice, care să ducă la influențarea pozitivă a dezvoltării psihice a copilului, cer din partea tuturor factorilor educativi și a școlii o muncă neobosită.

Existența unui sistem clar și bine gîndit pe linia muncii educative, cu o urmărire minuțioasă a tuturor laturilor, cu o coordonare riguroasă a tuturor factorilor de către diriginte, asigură și în cadrul acestor unități școlare — ce vădesc aspecte specifice deosebite — realizarea tuturor sarcinilor privind educația comunistă a elevilor și scopul său final: dezvoltarea multilaterală și armonioasă a tinerei generații, spre a fi capabilă să participe activ și conștient la desăvîrșirea construirii socialismului și apoi la construirea comunismului.

Așadar, nu este ușor să asiguri un sistem de educație a elevilor, însă realizarea acestui sistem este foarte necesară. Așa cum în domeniul instrucției există programe stabilite în care se precizează ce cunoștințe științifice și în ce volum trebuie să-și însușească elevii, tot așa și în domeniul educației este necesar să existe un document în care să se specifice cu ce calități morale, noțiuni etice, convingeri și obișnuințe de comportare este necesar să fie înarmat un elev.

Se înțelege că acest document nu trebuie să încătușeze inițiativa diriginților în ce privește alegerea conținutului, formelor și metodelor de influență educativă. Sistemul nu poate fi transformat într-un șablon, deoarece educația este un proces de creație. M. I. Kalinin, referindu-se la educație, arată că aceasta nu este numai o problemă de știință, ci și una de artă. Dirigintelui i se cer îndrăzneală în gîndire, căutări creatoare, inițiativă și o atitudine delicată, atentă față de personalitatea fiecărui elev.

Credem că un ajutor important în introducerea unui sistem în activitatea educativă ni-l va da elaborarea unei programe a muncii educative. Problema unei asemenea programe a fost mult discutată în ultima vreme în U.R.S.S. Ea este cerută și la noi de foarte mulți diriginți, spre a le da posibilitatea îmbunătățirii muncii lor tocmai pe linia formării unui sistem al muncii educative.

Necesitatea acestei programe este subliniată și de tovarășul ministru Ilie Murgulescu, în raportul prezentat cu privire la școala de 8 ani, arătînd că: „Pentru crearea unui sistem unitar al muncii de educație comunistă a elevilor, un aport însemnat îl va aduce „Programa model a muncii educative în școala de 8 ani".

Practica muncii educative de pînă acum a arătat că, pe lîngă însemnate realizări, în școală mai există și lipsuri în domeniul educației îndeosebi. Acestea apar uneori și datorită faptului că educația se realizează prin măsuri prea generale sau dispersate; îndrumările referitoare la modul cum trebuie făcută educația nu sînt pînă în prezent întrunite într-o metodică, fiind adeseori sporadice și neaflîndu-se întotdeauna, în deplină concordanță între ele.

Toate acestea scot în evidență necesitatea unui document care să permită cadrelor didactice să înlăture lipsa de unitate, caracterul întîmplător al măsurilor luate de unii profesori-diriginți.

Realizarea și aplicarea unei astfel de programe ne-ar ajuta la canalizarea procesului educativ pe făgașul organizării și asigurării unui sistem consecvent în educația elevilor.

Pornind de la programa clasei respective, diriginții vor putea alcătui mult mai bine planul de muncă al activităților educative cuprinzînd sistemul de organizare a vieții și activității zilnice a colectivului de elevi, vor putea prevede activități și ocupații cît mai variate, ținînd seama de particularitățile psihice și fizice ale elevilor clasei respective. Ei vor putea folosi diferite metode și procedee educative ce vor fi indicate în programă și vor obține astfel rezultate deosebite în formarea personalității elevilor.

O asemenea programă va trebui să arate *cum* trebuie educat elevul în școală, va trebui să cuprindă metode și procedee ce vor fi folosite de diriginți. Am dori, de asemenea, ca programa să orienteze în mod substanțial și pe linia formelor de colaborare cu organizația de pionieri și U.T.M.

Lipsa unei programe pentru munca educativă și a unor îndrumări pe această linie, complexitatea muncii educative, multiplele probleme pe care le pune o astfel de muncă și pe care profesorul diriginte este chemat să le rezolve, fac ca profesori foarte buni la clasă, care primesc cu plăcere să împărtășească din experiența lor altora, atunci cînd au de ținut o oră de dirigenție să aibă greutăți. De aceea, organele de control constată în unele ocazii că orele de dirigenție pe care le realizează profesorii-diriginți nu sînt la înălțimea lecțiilor de la clasă.

Toate acestea reliefează încă o dată necesitatea realizării cît mai grabnice a unei programe privind munca educativă, programă care să-i ajute substanțial pe profesorii-diriginți și pe învățători, prin îndrumările pe care le va cuprinde, în coordonarea influențelor educative exercitate asupra elevilor clasei lor, în menținerea unei unități și, în același timp, a unui echilibru, a unei legături armonioase între multiplele laturi ale educației comuniste. În acest mod, dirigintele își va îmbunătăți stilul său de muncă și va obține și mai multe succese, devenind un mai bun îndrumător al comportării și dezvoltării elevilor.

În condițiile actuale, cînd experimentarea predării pe specialități la clasele I—IV de către profesori sau învățători ia o extindere din ce în ce mai mare, credem că ar trebui experimentată și posibilitatea introducerii orei de dirigenție la clasele I—IV, acolo unde în prezent un singur învățător predă toate obiectele.

Munca educativă pe care o desfășoară învățătorul se realizează, fără a avea și o oră de dirigenție cu destinație precisă, timp în care el s-ar putea ocupa în condiții mult mai bune de problemele-cheie ale muncii educative privind întreaga clasă. Cele două ore pe săptămînă afectate activităților în afară de clasă sînt din plin folosite pentru activitățile cu un pronunțat caracter educativ, dar aceste două ore, care sînt repartizate și pentru clasele V—XI, în afara orei de dirigenție, nu suplinesc necesitatea repartizării unei ore speciale cu întreaga clasă, oră inclusă în orarul săptămînal.

Considerăm că în etapa actuală, cînd în fața învățătorilor stau mari și importante sarcini, merită a fi discutată și repartizarea prin planul de învățămînt a unei ore de dirigenție la clasele I—IV. Aceasta va contribui la îmbunătățirea muncii și în același timp, va obișnui și pe copii cu viitoarea oră de dirigenție pe care o va efectua dirigintele.

În funcție de experiența personală, credem că și alți învățători, profesori, directori își pot exprima părerea în legătură cu problemele puse în discuție. Din frămîntarea colectivă a acestor probleme, din propunerile concrete ce se vor face, din diverse sugestii ce se vor da se va ajunge, fără îndoială, la găsirea celor mai potrivite căi de soluționare a unei probleme actuale și importante: îmbunătățirea muncii educative în școală.

STELIAN MARINESCU
Director adjunct al Institutului pedagogic de învățători — București

CU PRIVIRE LA CARACTERUL DE SISTEM AL MUNCII DIRIGINTELUI

In funcție de scopul pe care, în mod obiectiv, îl generează condițiile construirii socialismului și comunismului, educația comunistă este — prin natura sa — multilaterală. Caracterul specific al dezvoltării multilaterale a personalității la care conduce educația comunistă poate fi pe deplin sesizat numai dacă ținem seama de natura specifică a relațiilor sociale și în primul rînd a relațiilor de producție în care vor fi din ce în ce mai larg antrenați cei pe care-i educăm.

Despre o educație care viza mai multe laturi ale formării omului se poate vorbi atît în practică, cît mai ales în teorie, și atunci cînd ne referim la diferiți reprezentanți ai claselor dominante, începînd încă din orînduirea sclavagistă.

Educația comunistă, însă, acționează în condițiile în care a dispărut baza materială a rupturii și opoziției între munca fizică și intelectuală, în condițiile în care îmbinarea în procesul muncii creatoare a efortului cerebral cu cel mușchiular stă la baza comportării omului ca om în procesul de producție și a formării armonioase a personalității, în condițiile în care triumful socialismului și al comunismului este nemijlocit legat de manifestarea conștientă, creatoare a omului în cele mai variate aspecte ale vieții sociale. Numai o asemenea educație este cu adevărat multilaterală, în sensul că numai ea poate conduce la dezvoltarea personalității în toate direcțiile, ceea ce înseamnă — implicit — la maximum de desăvîrșire.

Caracterul *multilateral* ale educației comuniste, nu sugerează numai un aspect cantitativ. E necesar să vedem aci un aspect al transformării cantității în calitate. În condițiile socialismului și comunismului, a fi multilateral dezvoltat înseamnă a ajunge la suprema treaptă în ce privește calitatea de om. Tovarășul N. S. Hrușciov, după ce arată — în capitolul *Educația comunistă și dezvoltarea multilaterală a personalității* din raportul cu privire la Programul P.C.U.S. — care sînt sarcinile pe care le avem în vedere atunci cînd vorbim despre formarea omului nou, încheie enumerarea celor mai importante dintre aceste sarcini cu afirmația: „Comunismul înseamnă înflorirea maximă a omenirii și a personalității"[1]. Este vorba tocmai de un aspect calitativ.

Din această trăsătură caracteristică a educației comuniste provine și deosebita ei complexitate. Este suficient să ne gîndim la conținutul celor cinci laturi ale educației comuniste, la mulțimea sarcinilor corespunzătoare fiecăreia dintre aceste laturi și mai ales la interdependența care există între laturi și între sarcinile aparținînd

[1] *N. S. Hrușciov*, Cu privire la Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, Editura Politică, 1961, p. 111.

fiecărei laturi, ca să avem o primă imagine a complexității muncii instructiv-educative pe care o desfășoară școala în care se face educația comunistă.

Reușind să cuprindă într-o formulare sintetică și cuprinzătoare natura activității școlii sovietice în actuala perioadă, F. F. Korolev arată: „În actuala perioadă a construcției desfășurate a comunismului școala este chemată să educe oameni care să stăpînească la perfecție bazele științelor și artei, să aibă un larg orizont social-politic și o concepție comunistă despre lume, să cunoască bazele tehnico-științifice ale producției socialiste și să fie capabili să aplice în mod creator în practică cunoștințele lor teoretice, oameni care să desfășoare o muncă sistematică în producție și să aibă o morală fermă și un trup oțelit" [1].

Credem că din fragmentul citat apare în mod pregnant complexitatea omului dezvoltat multilateral și ca atare complexitatea operei de formare a unui astfel de om.

★

Dacă am început prin a aminti cele de mai sus, am făcut-o pentru a pune încă o dată în evidență un alt adevăr cunoscut. Sarcinile care stau în fața școlii noastre nu sînt deloc ușoare și deloc puține. Dacă orice activitate, chiar mai puțin complexă, cere — în vederea obținerii rezultatelor scontate — o organizare corespunzătoare concepției care o călăuzește și naturii conținutului respectivei activități, dacă e necesară o abordare sistematică a fazelor care duc în succesiunea lor către scopul urmărit, cu atît mai mult sînt necesare organizarea și sistemul într-o muncă atît de complexă cum este educația comunistă.

În formularea unei definiții este evidentă preocuparea de a spune tot ce trebuie și numai cît trebuie. Este greu să găsești într-o definiție corectă cuvinte de prisos. Existența unor asemenea cuvinte este chiar de natură de a te pune în gardă asupra corectitudinii respectivei definiții mai curînd decît lipsa unor cuvinte necesare, lipsă pe care de obicei o sesizezi mai greu, după o meditare mai îndelungată.

Este neîndoelnic semnificativ, din acest punct de vedere, că note indispensabile în conținutul noțiunii de educație ca obiect al pedagogiei sînt cele care vorbesc despre caracterul organizat și sistematic al influențelor ce se exercită asupra celor educați.

Pentru a sublinia mai mult aceste note, în „Rezultatele discuției despre specificul educației ca fenomen social", discuție care s-a purtat amplu în presa pedagogică sovietică, se spune în mod categoric: „Totalitatea influențelor cărora în mod spontan le este supusă tînăra generație din partea numeroșilor factori sociali și naturali, noi nu o înglobăm în educație, deși aceste influențe joacă un rol important în dezvoltarea copiilor și a tineretului" [2].

Succesele evidente ale școlii noastre atestă, desigur, existența unei organizări corespunzătoare a muncii de educație, vorbesc despre caracterul sistematic al acestei munci. Totodată însă, pentru a face față sarcinilor mereu noi și mereu importante care stau în fața sa, pe măsură ce înaintăm pe drumul desăvîrșirii construirii socialismului, școala trebuie să perfecționeze și formele de organizare, și caracterul de sistem al activității ei. Așa, de exemplu, în legătură cu formele de organizare, este

---

[1] *F. F. Korelev*, Dezvoltarea multilaterală a personalității — principala sarcină a construirii comunismului, Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1962, p. 25.

[2] *Stanciu Stoian*, Lecția despre „Esența educației — Educația ca fenomen social", Sovetskaia Pedagoghika, nr. 4/ 1952.

nimerit să amintim aici că în presa pedagogică sovietică se fac tot mai auzite glasurile care consideră necesar ca, alături de lecție, să se acorde un loc important în clasele mari ale școlilor medii și unei alte forme de organizare a activității instructiv-educative — seminarul.

Problema este importantă și actuală și pentru școala noastră. Nu ne oprim însă asupra ei, fiindcă în cele ce urmează ne preocupă, în primul rînd, unele aspecte ale caracterului sistematic al muncii de educație.

Este vorba de caracterul de sistem al muncii dirigintelui.

★

Însăși existența funcției de diriginte este o urmare firească a complexității muncii instructiv-educative în ansamblul ei, a necesității ca această muncă să aibă un caracter cît mai sistematic. Este evident atunci că activitatea dirigintelui trebuie să fie ea însăși sistematică. Altfel, dirigintele nu ar putea să cuprindă sarcini atît de multe și variate cum sînt cele care, în totalitatea lor, dau specificul funcției pe care o îndeplinește. Nu există, în principiu, aspect al muncii instructiv-educative în care sînt antrenați elevii clasei pe care o conduce de care dirigintele să nu fie obligat să se intereseze.

Ori de cîte ori un diriginte care se află la începutul activității sale se inițiază — prin materiale bibliografice și instrucțiuni oficiale — asupra sarcinilor care-i revin, trăiește, cel puțin la început, sentimente de îngrijorare. Unii se simt chiar copleșiți. Am auzit nenumărate asemenea mărturisiri și nu numai din partea diriginților cu puțină experiență. Cunoașterea de aproape a muncii unui mare număr de diriginți, împreună cu care am muncit mulți ani, m-a condus la constatarea că, cu cît dirigintele este mai conștiincios, cu cît este mai preocupat să-și îndeplinească bine sarcinile, cu atît i se pare mai greu să le cuprindă pe toate.

Se publică mult în legătură cu munca dirigintelui, fiindcă problemele pe care le ridică această muncă sînt multe și grele. Lucrările publicate ar putea fi cuprinse în două mari categorii: una privește scrierile care-și propun să îmbrățișeze activitatea dirigintelui în ansamblu, cum sînt, de pildă, cele două apărute relativ recent[1]. Cealaltă, pe acelea care abordează cîte un aspect al muncii dirigintelui, fie pentru a insista asupra naturii muncii dirigintelui în respectivul domeniu, fie pentru a se opri asupra unor indicații metodice, fie și pentru una și pentru alta.

Se mai poate, credem, face constatarea că există, dintr-un anumit punct de vedere, trăsături comune în felul de a concepe lucrările aparținînd celor două categorii menționate. Lucrările de ansamblu procedează, de obicei, prin compartimentarea activității dirigintelui. După ce sînt enumerate sarcinile dirigintelui, este tratată fiecare în parte în cîte un capitol. Autorii procedează astfel, fiindcă sînt preocupați să ofere un material cît mai complet, atît în ceea ce privește ansamblul, cît și fiecare aspect al muncii dirigintelui în parte. Aceste lucrări sînt foarte prețioase și ajutorul pe care-l aduc este substanțial. O dovadă evidentă o constituie graba cu care diriginții și le procură.

Se impune însă observația că acest mod de a trata problemele muncii dirigintelui întîmpină o dificultate serioasă: nu apare suficient de pregnant, de conturat,

[1] *N. I. Boldîrev*, Studii despre munca dirigintelui și Munca profesorului diriginte — Proiect experimental, E.S.D.P., 1961.

caracterul de sistem al acestei munci. La fiecare capitol consacrat unui anumit domeniu din munca dirigintelui, autorii, preocupați în primul rînd să pună în evidență importanța luării în considerare de către cititorii-diriginți a respectivului domeniu, nu-l subordonează sau nu-l supraordonează în mod suficient de accentuat altuia sau altora și aceasta este principala cauză pentru care nu apare suficient de evident caracterul de sistem al muncii dirigintelui. Este de observat preocuparea ca în caracterizarea muncii dirigintelui să se vorbească și despre caracterul ei de sistem, în ambele lucrări menționate, și mai ales în cea scrisă de N. I. Boldîrev.

În tratarea problemelor, în prezentarea conținutului fiecărei sarcini în cîte un capitol, interdependența dintre sarcini este, în mod obiectiv, greu de prezentat. Este suficient să ne gîndim că nu poate fi prezentată legătura reciprocă dintre o sarcină despre care se vorbește la un anumit capitol și altele care formează obiectul unor capitole care abia urmează.

În ceea ce privește lucrările din cea de-a doua categorie, tot prin natura lucrurilor, prin însuși faptul că autorul nici nu-și propune să abordeze decît un singur aspect al muncii dirigintelui este mai greu să se pună în evidență caracterul de sistem al acesteia. În foarte multe din aceste lucrări, autorii își dau seama de necesitatea obiectivă de a se referi la raportul în care se află aspectul la care s-au oprit cu altele, tocmai pentru a pune mai bine în evidență problemele de care se ocupă. Fiindcă nu vor, însă, să se îndepărteze prea mult și pe prea multe linii de chestiunea pe care o tratează, fac, de obicei, numai puține și sumare referiri la alte domenii ale muncii dirigintelui.

Trăsătura comună celor două categorii de lucrări ar reieși deci tocmai din faptul că nu este pus în evidență suficient de accentuat caracterul de sistem al muncii dirigintelui, deși — pe drept cuvînt — li se adresează mereu diriginților îndemnul de a da activității lor un astfel de caracter.

Dacă însă lucrările menționate nu pot — în bună măsură, din condiții obiective — să pună în evidență atît cît este necesar caracterul de sistem al muncii dirigintelui, rămîne la dispoziție soluția de a dezbate în lucrări anume consacrate tocmai această problemă.

Considerînd că diferitele aspecte ale muncii dirigintelui sînt cunoscute, că natura sarcinilor pe care dirigintele trebuie să le îndeplinească este și ea cunoscută, este necesar să se pună în evidență veriga principală a muncii dirigintelui și felul în care, pornind de aici, se conturează — prin luarea în considerare a tuturor celorlalte verigi — caracterul de sistem al muncii sale. Considerăm că, în mod necesar, clarificarea deplină a acestei chestiuni condiționează elaborarea multilaterală a metodicii muncii educative desfășurate de diriginte.

Este evident că multe din lucrările deja existente (abordînd probleme ale metodicii muncii dirigintelui), precum și cele ce împărtășesc o experiență valoroasă, vor putea fi valorificate pentru întocmirea unei metodici complete a muncii dirigintelui numai în măsura în care vor oferi material pentru punerea în evidență a elementelor ce alcătuiesc sistemul de muncă al dirigintelui, pentru prezentarea felului în care aceste elemente se îmbină pentru a da un tot închegat armonios.

Credem că pentru conturarea precisă a elementelor ce alcătuiesc sistemul de muncă al dirigintelui ar fi foarte utilă o discuție teoretică menită să pună în evidență cîteva concluzii, care să se bucure de consimțămîntul unanim, în ce privește veriga principală și osatura acestui sistem. Nu poți pune toate aspectele muncii dirigintelui

pe același plan — cum uneori se face în materialele cu caracter teoretic — fiindcă practica infirmă justețea unei asemenea poziții. Este evident că utilitatea acestei discuții ar fi direct proporțională cu măsura în care ar participa un număr mai mare de diriginți cu bogată experiență, care ar putea să aducă argumentele cele mai convingătoare — realitățile din școală, din propria lor muncă.

★

Și acum, numai un punct de vedere în legătură cu veriga principală despre care vorbeam. Numai atît și-au propus rîndurile de față. Ca principal educator al elevilor dintr-o anumită clasă, dirigintelui îi revin două sarcini fundamentale, în strînsă legătură, din care decurg toate celelalte. *Prima:* aceea de a coordona, de a da o anumită direcție tuturor influențelor care se exercită asupra elevilor din partea tuturor celorlalți educatori ai lor. Munca de educație este — prin definiție — o activitate conștientă îndreptată spre un anumit scop. Orice aspect al acestei munci urmărește un scop — să-i zicem — parțial, subordonat scopului ca atare al educației comuniste. Fiecare educator al elevilor urmărește, în fiecare din activitățile instructiv-educative pe care le inițiază, unul dintre aceste scopuri parțiale. Consonanța acestor scopuri, confluența lor spre scopul final al educației comuniste nu se pot realiza decît în condițiile existenței unui colectiv pedagogic a cărui figură centrală, al cărui conducător — la nivelul clasei — este dirigintele. Din această primă sarcină de bază decurg celelalte legate de munca dirigintelui cu profesorii clasei, atît în domeniul educației intelectuale, al educației morale, cît și al celorlalte laturi ale educației comuniste. (Asupra acestui aspect de bază al muncii dirigintelui am insistat mai pe larg într-un alt articol [1]).

A doua: dirigintele este educator al elevilor săi nu numai prin coordonarea eforturilor celorlalți membri ai colectivului pedagogic, ci și în mod direct, nemijlocit. În cadrul acestui colectiv, dirigintelui nu-i revine numai sarcina specifică de a fi conducătorul lui, ci și aceea — tot specifică — de a întreprinde direct anumite acțiuni pe linie educativă, ce se integrează în ansamblul procesului instructiv-educativ.

Sarcini propriu-zis educative au toți profesorii. Existența colectivului pedagogic constituie tocmai condiția fundamentală ca toți membrii acestuia să fie antrenați în îndeplinirea acestor sarcini și să se considere răspunzători de natura contribuției pe care o aduc la formarea multilaterală a elevilor. Dirigintele are, însă, sarcini specifice. Care este natura acestora? Aci întîlnim unul dintre aspectele importante ale problemei privind caracterul de sistem al muncii dirigintelui. Se afirmă, pe drept cuvînt, că dirigintele are sarcini în toate domeniile muncii educative. Cum am mai spus, există chiar tendința de a pune toate aceste sarcini pe același plan. Ni se pare, din acest punct de vedere, semnificativ felul în care sînt prezentate lucrurile în cartea „Munca profesorului — diriginte — Proiect experimental" în legătură cu activitatea extrașcolară și în afară de clasă, unde tocmai specificitatea sarcinilor dirigintelui în raport cu acelea ale altor factori educativi nu este cu suficientă atenție scoasă în evidență.

Trebuie dirigintele să se ocupe de toate? Fără îndoială că da. Credem, însă, că mai trebuie adăugat ceva și anume, că trebuie să se ocupe, în primul rînd, de sar-

[1] O. Șafran, Cu privire la rolul coordonator al dirigintelui, Revista de pedagogie nr. 7/1961.

cinile educative care-i sînt specifice, de care ceilalți educatori se ocupă mai puțin, fiindcă nu au posibilitățile de care dispune dirigintele. Este vorba, după părerea noastră, în primul rînd, de anumite specte *ale educației morale*. Ele trebuie să stea în centrul activității sale.

Cînd spunem *anumite aspecte*, avem în vedere două lucruri: în primul rînd, educație morală fac toți profesorii. Ei o fac prin valorificarea pe linie educativă a conținutului procesului de învățămînt, prin contribuția pe care o aduc la închegarea și dezvoltarea colectivului de elevi, la educația prin muncă, la educarea disciplinei conștiente ș.a.m.d.

Ar fi deci greșit să atribuim dirigintelui în întregime sarcina de a face educația morală a elevilor. Dirigintele are, însă, sarcini specifice în acest domeniu, cum ar fi cele legate de: inițierea directă a unor acțiuni menite să ducă la constituirea sau dezvoltarea colectivului de elevi al clasei (prezentarea unor pesrpective, munca cu nucleul colectivului, cultivarea și instaurarea unor tradiții, declanșarea opiniei colectivului și orientarea acestei opinii etc.), clarificarea cerințelor cuprinse de Regulile de purtare pentru elevi, clarificarea cerințelor pe care le implică respectarea regimului școlii și al clasei, introducerea unui regim bine orientat din punct de vedere pedagogic în familie, înarmarea elevilor cu noțiuni morale și inițierea unor acțiuni menite să facă din aceste noțiuni componente ale unor convingeri morale ferme, organizarea unor activități care să ducă la înarmarea elevilor cu o anumită experiență de viață de natură să contribuie la întărirea convingerilor morale și la formarea unor deprinderi de conduită, valorificarea pe planul educației ideologice și politice a cunoștințelor pe care le dobîndesc elevii la diferite obiecte, valorificarea influenței pe care o exercită asupra lor munca proprie, activitatea productivă și altele.

Pentru aceste sarcini specifice îi stau la dispoziție dirigintelui mijloace specifice. Printre acestea, un *loc central* ocupă — după părerea noastră — ora de dirigenție în cadrul căreia dirigintele poate urmări sistematic, pe plan frontal, obiective ce țin mai ales de cunoașterea de către elevi a conținutului principiilor moralei comuniste. În cadrul acestei ore, poate folosi în anumite scopuri, dinainte stabilite, forța educativă a opiniei clasei și poate, de asemenea, să inițieze și să organizeze diferite activități cu caracter educativ. Din manifestările mai spontane ale elevilor în cadrul acestei ore, dirigintele se orientează asupra necesității de a cunoaște mai profund pe un elev sau pe altul, de a sta mai mult de vorbă cu unii elevi ș.a.m.d. În legătură cu aceasta, este semnificativ faptul că dirigintelui în primul rînd și uneori numai lui îi împărtășesc elevii frămîntările și năzuințele lor. Tot astfel, dirigintelui îi revine sarcina specifică de a ține legătura cu alți factori educativi cum sînt organizația de pionieri sau U.T.M. și familia.

Plecînd, deci, de la recunoașterea faptului că educația morală constituie principalul domeniu de activitate a dirigintelui (atît în ce privește rolul de coordonare, cît și cel de factor educativ direct) se poate face un pas în desprinderea principalelor elemente ale sistemului de muncă, dacă se face o delimitare precisă a sarcinilor specifice dirigintelui, corespunzătoare posibilităților specifice de care dispune.

Motivul pentru care considerăm că la baza sistemului de muncă al dirigintelui trebuie să fie considerată educația morală reiese mai ales din considerațiile care urmează, menite să explice al doilea lucru la care ne-am gîndit cînd vorbeam despre munca dirigintelui în *anumite* aspecte ale educației morale.

Preocupîndu-se de domenii ale educației ce țin de celelalte părți componente ale educației comuniste, dirigintele trebuie s-o facă urmărind un obiectiv precis, nu la

întîmplare. Criteriul acesta sigur i-l oferă tocmai sarcinile educației morale. Prin ce se concretizează, în diferite etape ale dezvoltării elevilor, toate influențele instructiv-educative care se exercită asupra lor? Care este criteriul eficienței activității multilaterale de educare a elevilor? Găsim răspuns la aceste întrebări în următoarea indicație leninistă: „Trebuie ca toată munca în domeniul educării, pregătirii și instruirii tineretului de azi să constituie o cultivare a moralei comuniste în rîndurile lui" [1].

Rezultă de aci că dirigintele trebuie să cunoască, să coordoneze acțiunile întreprinse în cadrul tuturor laturilor educației comuniste, pentru a le valorifica și prin acțiuni proprii, subordonate, în primul rînd, formării profilului moral al elevilor. Cine altul s-o facă decît dirigintele, care se află în fruntea colectivului pedagogic al clasei? Ni se pare că ne aflăm în fața unui hotărîtor criteriu pentru a putea determina natura specifică a intervențiilor dirigintelui în ce privește diferitele laturi ale educației comuniste. Elementele sistemului prind astfel a se contura. Dirigintele se preocupă de toate aspectele muncii instructiv-educative, dar nu la întîmplare. El subordonează totul unui obiectiv central, care constituie coloana vertebrală a sistemului său de muncă: formarea profilului moral al elevilor săi, la nivelul posibilităților pe care le permite vîrsta la care au ajuns. Credem că nu greșim afirmînd că „Programa muncii educative", elaborată de Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R., care se adresează întregului colectiv pedagogic al unei clase și dirigintelui, în primul rînd, tocmai pe această linie merge.

Munca dirigintelui capătă astfel o orientare precisă, concretă și aceasta este, fără îndoială, important pentru ca el să-i poată da un caracter sistematic.

Așa, de exemplu, dirigintele trebuie neîndoielnic să se preocupe de felul în care învață elevii. O face însă nu ca un scop în sine, ci în legătură cu aspecte ale educației morale. El se va întreba atunci cum trebuie să folosească mijloacele de care dispune pentru a determina o schimbare *a atitudinii față de muncă* a unor elevi (dezvoltarea spiritului de răspundere, formarea convingerilor privind importanța socială a muncii de învățătură ș.a.m.d.). Or, aceasta înseamnă în fond a acționa pe linia profilului moral și numai atunci este intervenția dirigintelui cu adevărat eficientă.

In felul acesta, sarcinile dirigintelui privind educația intelectuală a elevilor nu mai apar ca stînd alături de multe altele, ci își găsesc un loc anume într-un sistem de muncă precis orientat și bine închegat.

Este vorba, cu alte cuvinte, de faptul că dirigintele încetează, de pildă, de a vedea în temele pe care le supune dezbaterii în ora de dirigenție o problemă, în organizarea întrajutorării elevilor altă problemă și, în sfîrșit, în munca cu organizația de pionieri, de U.T.M. și în aceea cu familia altele.

Pentru a ridica nivelul clasei la învățătură, el va concepe măsuri pe diferite planuri, care însă se întrepătrund și care converg spre același scop. El va supune dezbaterii anumite teme, va cere organizației de pionieri sau U.T.M. un anumit sprijin — toate urmărind aspectul esențial al muncii educative: formarea și consolidarea unor trăsături morale. In legătură deci cu un *anumit* obiectiv, dirigintele poate lucra cu sistem. Munca sa devine, în aceste condiții, cu adevărat creatoare.

La fel stau lucrurile, desigur, cu intervențiile dirigintelui în toate celelalte laturi ale educației comuniste.

★

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 31, E.S.P.L.P., p. 273.

In legătură cu problema amplă și complicată privitoare la caracterul de sistem al muncii dirigintelui, intervenția de față nu și-a propus mai mult decît să înfățișeze un punct de vedere, referitor la ceea ce constituie punctul de plecare în conturarea acestui sistem : subordonarea tuturor acțiunilor dirigintelui — fără neglijarea diferitelor laturi ale educației comuniste — formării profilului moral al elevilor. In felul acesta, sarcinile și metodele corespunzătoare capătă un profil mai conturat și acesta este primul pas spre identificarea elementelor care constituie sistemul. *Metodele de educație morală* își vor găsi astfel locul central — cel cuvenit — printre căile de acțiune ale dirigintelui.

In virtutea interdependenței obiective existente între laturile educației comuniste, fiecare educator acționează, concomitent, în mai multe direcții ale formării personalității elevilor. Este limpede, însă, că profesorii de matematici, geografie, istorie etc. fac în primul rînd educație intelectuală, după cum cel de muzică — educație estetică, iar cel de gimnastică — educație fizică. Dirigintele, însă, se preocupă, îndeosebi de educația morală a elevilor.

Conf. univ. O. ȘAFRAN

CARACTERIZAREA PERSONAJELOR POZITIVE DIN LITERATURA NOASTRĂ ACTUALĂ, MIJLOC DE EDUCARE COMUNISTĂ A ELEVILOR

Alături de alte obiecte de studiu în învățămînt, predarea literaturii romîne constituie unul din factorii importanți, în cadrul procesului instructiv-educativ, care contribuie la educarea comunistă a tineretului nostru școlar, la formarea omului de tip nou, util construirii noii societăți. Ceea ce îi conferă literaturii o pondere mare în rolul ei educativ este faptul că în centrul ei se găsește chipul omului, adică expresia fidelă, concretă a umanității. Niciodată în istoria societății omenești, literatura n-a reflectat idealurile oamenilor mai concret, mai viu, ca literatura realist-socialistă. În contactul strîns cu realitatea, scriitorii noștri actuali au reușit să înfățișeze, în multe din operele lor, un nou ideal social, ideal căruia îi este dedicată întreaga activitate revoluționară a proletariatului. Scriitorii noștri actuali zugrăvesc efortul eroic al poporului nostru, constructor al socialismului, căutînd ca creația lor literară să se înscrie ca un aport important în însăși evoluția acestui proces.

La consfătuirea pe țară a scriitorilor, de anul acesta, vorbind despre rolul literaturii actuale, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej a spus: „În această etapă istorică de dezvoltare a societății noastre, literaturii îi revine misiunea de mare răspundere de a contribui prin toată forța ei de înrîurire la formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste, la făurirea omului nou, a moralei socialiste, a atitudinii noi față de muncă și societate, la înlăturarea din conștiința oamenilor a influențelor ideologiei și educației burgheze"... „Literaturii îi revine un rol de seamă în formarea și educarea tineretului. Tînăra noastră generație are nevoie de opere care întruchipează idealurile pline de măreție ale epocii noastre, evocînd tradițiile glorioase de luptă ale poporului, ale clasei muncitoare, cultivînd dragostea de patrie, de muncă, năzuința tineretului spre mari înfăptuiri" [1].

Figura comunistului, existentă în centrul literaturii noastre actuale, creează largi posibilități de educare comunistă a elevilor, pe care profesorul de literatură romînă le poate folosi din plin în lecțiile de analiză literară. Trăsăturile omului nou, educat de partid, reliefate în cadrul analizelor literare, pot deveni pentru întreaga masă de elevi idealuri, spre care ei să tindă să și le însușească. Pentru aceasta, profesorului i se cere, în primul rînd, o pregătire ideologică marxist-leninistă, atașament față de cauza clasei muncitoare, o temeinică pregătire științifică de specialitate, măiestrie pedagogică, pentru a-i putea face pe elevi să înțeleagă, să trăiască situațiile analizate, să dorească să devină și ei asemănători eroilor din carte. Totodată, în vederea realizării acestui scop, este necesar ca profesorul să depună pasiune în

[1] „Scînteia" nr. 5419 din 25.I.1962, p. 1.

predarea lecțiilor, să pătrundă în problematica operelor analizate, în psihologia personajelor, să le descrie cu căldură, să folosească o argumentare logică, bazată pe exemple concrete, pe desfășurarea acțiunii. Reliefarea caracterelor acestor personaje trebuie să fie o rezultantă a muncii profesorului cu clasa întreagă. Este necesar ca profesorul să stimuleze interesul, pasiunea elevilor pentru definirea caracterelor acestor eroi, printr-o analiză cît mai adîncită și măestrită a conținutului operelor literare. Pentru caracterizarea personajelor, este necesar să-i obișnuim pe elevi să se refere în permanență la faptele și comportarea eroilor, determinîndu-i să gîndească logic, dialectic, ferindu-i astfel de însușirea mecanică a unor definiții, de utilizarea unui stil de prezentare „în general", adeseori lozincard. Pentru conturarea cît mai completă a fizionomiei morale a personajelor, trebuie să se recurgă la analizarea faptelor, vorbelor, gîndurilor, a mediului în care acționează personajul, a comportării sale față de celelalte personaje, a părerilor celorlalte personaje despre el, a atitudinii autorului, precum și a părerii cititorului despre personaje etc. Fără îndoială că în portretizarea fiecărui personaj nu trebuie ignorate nici trăsăturile lui fizice, dacă scriitorul le subliniază și dacă sînt oarecum caracterizante. Elevii trebuie să înțeleagă că aceste personaje pozitive sînt oameni simpli, oameni ai muncii din realitatea înconjurătoare, cu calități și cu unele defecte, dar care se disting, totuși, prin trăsături excepționale. În cadrul analizelor literare, tocmai asupra acestor însușiri este cazul să se insiste cu precădere, pentru ca, prin reliefarea lor, eroii respectivi să devină pentru elevi modele de comportare în viață. Pentru realizarea unei caracterizări cît mai veridice a personajelor, nu trebuie ignorate nici laturile negative ale personalității lor. Existența acestor aspecte demonstrează elevilor faptul că eroii respectivi sînt oameni vii, nu creații artificiale ale imaginației scriitorului, că sînt oameni care trăiesc și care tind spre perfecțiunea morală. Caracterizarea lor trebuie să ducă la concluzia că aceste personaje reprezintă oameni care nu pot trăi fără să crească, fără să învingă ceea ce este imperfect și înapoiat în existența lor.

★

Pentru a ilustra felul cum, în mod practic, procedăm la lecțiile de literatură română actuală în caracterizarea personajelor pozitive cu scopul educării comuniste a elevilor, ne vom opri la figura lui Anton Filip din romanul „Bărăgan" de V. Em. Galan. Din întregul complex de fapte, din mulțimea personajelor care apar în roman, Anton Filip se detașează de toți ceilalți eroi prin proeminența figurii sale, prin însușirile sale excepționale, neîntîlnite în aceeași măsură la nici unul dintre ceilalți eroi ai cărții. Alături de Bucsi Karoly din romanul „La cea mai înaltă tensiune" de Nagy Istvan, de Ilie Barbu din „Desfășurarea" de Marin Preda, de George Teodorescu și Mitru Moț din romanul „Setea" de Titus Popovici etc., care se analizează în clasă, Anton Filip prezintă un profil moral bine conturat, cu trăsături ce se pot ușor defini în timpul analizelor literare.

Printre obiectivele pe care le-am urmărit în timpul analizei literare a acestei opere s-a înscris îndeosebi, scoaterea în evidență a profilului moral al lui Anton Filip, evoluția personajului, analizarea, pe rînd, a tuturor trăsăturilor lui morale. După arătarea locului în care se petrece acțiunea înfățișată în roman, am expus subiectul lucrării, urmărind momentele cheie, faptele mai importante, fără a intra în detalii nesemnificative. Am evitat totuși să facem o prezentare schematică, searbădă. Am urmărit îndeosebi scopul personajului principal, Anton Filip, și totodată, în măsura necesară, și pe

al celorlalte personaje pozitive și negative, care au un rol mai important în acțiune. Apoi, împreună cu elevii, care citiseră deja lucrarea la data cînd s-a început să se studieze în clasă activitatea literară a lui V. Em. Galan, am definit tema și ideea romanului. În definirea temei am evitat formulările vagi, generale, valabile pentru orice altă lucrare literară inspirată din viața și activitatea oamenilor muncii din sectorul agricol. O dată stabilită, tema poate fi scrisă la tablă sau numai dictată elevilor. Cu acest prilej, elevii înțeleg bine faptul că în literatura noastră există astăzi o temă generală, legată de procesul transformării socialiste a agriculturii, abordată în numeroase creații literare, și că în romanul „Bărăgan" scriitorul înfățișează munca plină de pasiune a comunistului Anton Filip pentru organizarea, înflorirea fermei de stat din Lespezi. Totodată, împreună cu elevii, am stabilit și ideea romanului, atitudinea scriitorului față de fapte, modul personal cum V. Em. Galan a rezolvat de pe poziția marxist-leninistă problema dezvoltată în cuprinsul cărții. Cu acest prilej, am relevat poziția partinică a scriitorului, oglindită în portretizarea personajelor, în felul cum sînt expuse faptele, cum sînt prezentate împrejurările în care se petrece acțiunea.

Înainte de a trece la caracterizarea figurii lui Anton Filip, am prezentat la tablă o schemă, în care, pe două coloane, am trecut numele personajelor pozitive și al celor negative.

La întocmirea acestei scheme, unii elevi au întrebat în ce categorie intră și alte personaje care nu figurau printre cele menționate în tablou. Este adevărat că unele personaje apar atît de sumar și pentru atît de scurt timp, încît nu le poți defini caracterele. Ele sînt introduse mai mult ca elemente de cadru pentru desfășurarea acțiunii. În principiu, le-am explicat că întotdeauna categorisirea unui personaj — pozitiv ori negativ — este determinată de poziția lui de clasă, de concepția lui despre viață. Cui slujesc ele? De răspunsul dat la această chestiune depinde încadrarea lui în una din cele două categorii de personaje. Cui slujesc primarul, notarul, preotul, Erhan, Miță etc.? Aci, răspunsul este limpede, iar trecerea lor în rîndul personajelor negative nu mai comportă nici o discuție.

În urma prezentării subiectului, a formulării temei și ideii operei, am trecut la caracterizarea personajului principal — Anton Filip — căruia i se consacră o bună parte din timpul afectat analizei literare a romanului lui Galan. Pentru această caracterizare folosim și metoda expozitivă, dar și discuția intensă cu întreaga clasă. Eroul se situează pe primul plan al acțiunii în volumul întîi al romanului, iar în volumul al doilea este mai puțin prezent. De aceea, pentru caracterizarea lui, ne sprijinim în special pe conținutul primului volum din roman, urmărind evoluția, dezvoltarea, conturarea profilului său moral în momentele mai importante ale acțiunii. Prezentarea lui la Centrala A.F.S.M. București pentru a primi instrucțiuni în noua sa funcție de director al fermei de stat din Lespezi, prezentarea lui la A.F.S.M.-Călărași și la județeana de partid, primul contact cu ferma de stat Lespezi, ședința de la primăria din Lespezi și cea de la Paroșeni sînt momente în care Anton Filip își dezvăluie principalele lui calități de comunist, de activist de partid, de om nou, revoluționar. Pentru evidențierea acestor calități folosim expunerea acestor momente, recurgînd uneori și la lectura unor scurte pasaje din scenele relatate, cu scopul ilustrării aprecierilor pe care le facem asupra personajului. Paralel cu expunerea, pe tablă se realizează și o schemă referitoare la trăsăturile morale mai deosebite ale personajului:

— ANTON FILIP = — Devotat cauzei partidului, încrezător în triumful final al cauzei proletariatului, militant activ al socialismului.
— Activist de partid cu mult discernămînt și prezență de spirit.
— Subordonează problemele vieții personale datoriei sale de membru de partid.
— Dușman neîmpăcat al celor necinstiți, al adversarilor socialismului, spirit militant, combativ, în permanentă ofensivă împotriva dușmanilor socialismului.
— Modest, dîrz, integru, om dintr-o bucată, cu o înaltă conștiință cetățenească.
— Cumpănit, perseverent, natural, firesc.
— Bun organizator, gospodar priceput.
— Cunoaște bine oamenii, știe să lucreze cu ei, luptă pentru creșterea lor.
— Operativ în rezolvarea problemelor, dușman necruțător al tărăgănărilor, al pălăvrăgelii.
— Tenace, intransigent, integru.
— Dovedește cumpănire, chibzuință, tact și pricepere în relațiile sale familiare.
— Neglijează, totuși, uneori familia.
— Acceptă uneori soluții, rezolvări nefericite.

In romanul „Bărăgan" este ușor să se distingă personajele principale de cele secundare. Spre deosebire de „Desfășurarea" — bunăoară — unde există mai multe personaje principale, care sînt prezente de-a lungul întregii acțiuni, în „Bărăgan", Anton Filip este figura principală, pe tot parcursul evenimentelor, devenind purtătorul mesajului operei, întruchiparea concepțiilor despre viață ale scriitorului însuși. In caracterizarea lui urmărim măiestria cu care scriitorul creează acest personaj tipic, precum și măsura în care respectivul personaj este individualizat prin toate mijloacele artistice de care se folosește romancierul. De la începutul analizei caracterului acestui personaj, căutăm să demonstrăm că Anton Filip nu este un director de fermă abstract, ci o ființă vie, un om care se frămîntă în primul rînd pentru probleme mari, dar și pentru diverse lucruri mai mărunte. Ca om, Filip depune mult zel și pasiune în exercitarea funcției oficiale pe care o deține. Oprindu-ne la momentele mai semnificative ale acțiunii, în timpul analizei figurii lui Filip, insistăm asupra modului de comportare a personajului, asupra atitudinii lui față de oameni, față de problemele ivite, față de anumite situații. Uneori apelăm la detalii care sugerează în mod pregnant aspecte esențiale ale conduitei eroului. Discuțiile, replicile, promptitudinea cu care rezolvă lucrurile, dezvăluie concludent fizionomia morală comunistă a personajului. Tenacitatea, dîrzenia, poziția sa partinică sînt arătate chiar din primele pagini ale romanului. Lectura în clasă, în timpul expunerii, a unor fraze din discuțiile pe care Filip le are la Centrala A.F.S.M. București, la A.F.S.M.-Călărași etc. întregește imaginea complexă a eroului.

In urma prezentării făcute cu privire la scopul urmărit de personaj, la evoluția lui, în clasă se citesc cu elevii două fragmente mai mari din roman, în care Galan zugrăvește cu multă plasticitate situații, împrejurări, caractere (contactul lui Filip cu administrația veche a fermei și ședința de la primăria din Lespezi). In fond, aceste două scene constituie baza discuțiilor cu elevii în clasă, sînt momentele pe care ei

trebuie să le cunoască în detaliu, întrucît cu aceste prilejuri se manifestă personajul cu toată complexitatea, cu tot ce este mai caracteristic în personalitatea sa. Lectura în clasă, contactul cu textul în clasă este obligatoriu. Pe de o parte, elevii cunosc direct momente din desfășurarea acțiunii, măiestria artistică a scriitorului, iar pe de altă parte, analiza literară a acestor două tablouri le demonstrează elevilor cum trebuie să continuie prin studiu independent, individual, studiul integral al operei acasă. Expunerea profesorului, oricît de bună ar fi, nu poate suplini efectul pe care lectura unor fragmente mai lungi îl are asupra elevilor.

In timpul caracterizării personajelor unei opere literare, folosim și ierarhizarea trăsăturilor de caracter, cărora le consacrăm timp și atenție după ordinea importanței, a locului pe care acestea îl ocupă în complexul moral al personajului analizat. Dacă la Bucsi Karoly, din romanul „La cea mai înaltă tensiune" de Nagy Istvan, modestia și perseverența sînt trăsături care domină personalitatea eroului, la Anton Filip toate laturile lui morale se prezintă într-o strînsă interdependență. Rezolvarea partinică și operativă a problemelor, spiritul de orientare, tenacitatea, dîrzenia, naturalețea se îmbină armonios în profilul său moral. Uneori, chiar numai în tablouri restrînse, concentrate, apar toate aceste trăsături de caracter ale eroului. In legătură cu scenele citite, le arăt elevilor, în timpul analizelor literare, cum scriitorul, cu un puternic talent de portretist, cu ascuțit spirit de pătrundere în psihologia personajelor, scoate în relief toate trăsăturile de caracter ale lui Filip. Față în față cu dușmanul de clasă, Filip acționează ca un revoluționar, luînd măsuri pe loc, în modul cel mai operativ. Neînduplecat, nu se lasă ademenit de invitațiile și îmbierile familiei Răghină, aplicînd în totul indicațiile date de Prund la Județeana de partid. Acestea sînt momente în care figura lui Filip se conturează puternic, în care personajul cărții este înfățișat ca tip reprezentativ al omului nou, comunist. Din cele două scene citite și analizate cu elevii, constatăm că Anton Filip ne captivează și se impune prin naturalețea cu care rezolvă diferite probleme obștești, socotindu-le ca fiind personale. In scena de la primărie, revizuirea registrelor apare ca ceva cerut nu numai de împrejurările descrise, ci și de caracterul intransigent al lui Anton Filip. Criticul M. Novicov — în lucrarea „Realism, realism critic, realism socialist" — afirmă în acest sens că „prin întreaga sa ființă, prin trăsăturile și destinul său, Anton Filip parcă intervine în disputa ideologică, contemporană, afirmînd frumusețea muncii zilnice de partid și de stat închinate unui scop nobil". Cu prilejul analizării scenei de la primăria din Lespezi, un elev a întrebat dacă Anton Filip n-a procedat abuziv, împotriva legalității, prin intervențiile lui în scriptele de la primărie. O asemenea întrebare a stîrnit o vie discuție în clasă, care s-a soldat cu concluzia că, în acele condiții, un astfel de personaj nu putea și nici nu trebuia să procedeze altfel. In sprijinul acestei interpretări am citit elevilor în clasă, pe loc, un fragment din critica literară actuală care se referă tocmai la problema ce a suscitat discuții între elevi. Este un articol semnat de M. Novicov, publicat în broșura „Chipul luptătorului comunist în proza contemporană", intitulat „Anton Filip — un activist de partid perseverent". In fragmentul citit, aflat la pag. 22, printre altele se spune: „Dacă „Bărăgan" n-ar fi un roman, ci un instructaj, reproșul ar putea fi îndreptățit. Insă Bărăgan e o lucrare literară, o istorie a unei părți din viața lui Anton Filip, iar acesta nu putea să nu procedeze așa cum a procedat". Ca atare, intransigența lui revoluționară nu i-a permis să tărăgăneze o situație incompatibilă cu noile orientări politice nici la fermă, nici în scriptele de la primăria din Lespezi. De aceea, am arătat elevilor, Filip a făcut ordine pe loc, operativ, muncitorește, îndepărtînd familia Răghină cu toți acoliții ei de la fermă și aducînd îndreptările

necesare în registrele primăriei. În fața unei asemenea atitudini, dușmanii au fost paralizați, făcuți inofensivi, au capitulat.

Urmărind evoluția acestui personaj pînă la finele volumului întîi al romanului, elevii se conving că figura lui Filip este una dintre cele mai luminoase figuri pozitive din literatura noastră. După analizarea trăsăturilor constitutive ale profilului său moral, în finalul lecției, reunim aceste trăsături într-o sinteză din care elevii să rămînă cu imaginea clară, vie a comunistului Filip. Pentru conturarea tot mai precisă a personajului, în finalul lecției citim și cîteva fraze mai concludente din studiile critice publicate după apariția romanului (de exemplu: Dumitru Micu — „Romanul românesc contemporan; Dumitru Micu, din articolul publicat în volumul „Probleme actuale ale literaturii noastre realist-socialiste", ESPLA, 1961, intitulat „Teme și chipuri noi în proza noastră contemporană"; M. Novicov „Realism, realism critic, realism socialist"). În clasă aducem, de obicei, nu numai operele ce urmează să fie analizate, ci și studii critice sau reviste în care se vorbește despre aceste opere, pentru a le arăta elevilor și pentru a-i antrena mai intens în studierea problemelor de literatură.

În caracterizarea personajului, am arătat că, fiind, totuși, un om luat din viață, Filip are și unele scăderi, care însă nu anulează cu nimic frumusețea însușirilor sale morale excepționale. În raporturile sale confidențiale, Filip apare modest, totuși manifestă multă chibzuială, cumpănire. Uneori, însă, își neglijează familia.

În caracterizarea lui Filip urmăresc să descopăr și trăsăturile sale individuale, în afară de cele tipice, care-l disting de alte figuri de comuniști din literatură. Din înfățișarea fizică, din gesturi, din limbaj, din comportarea în viața socială și particulară, desprind caracterele sale individuale. De exemplu, pentru, portretul fizic al personajului, folosesc descrierea din prima parte a romanului, cînd Filip aștepta să intre la directorul Cristescu și cînd secretara îl studia cu atenție și făcea unele reflecții asupra trăsăturilor lui exterioare.

În timpul analizei literare, facem adeseori și comparații între Anton Filip și alți eroi pozitivi din literatura noastră de astăzi, studiați în clasă pînă la data respectivă: Bucsi Karoly, Felecan, Pali Balint — Cărturarul etc. Alteori, spre a-l fixa mai precis în evoluția literaturii noastre, îl comparăm și cu personaje din literatura română realist-critică, studiată anterior: Dan — din romanul cu același titlu de A. Vlahuță, Andrei Rizescu din nuvela „În lumea dreptății" de I. Al. Brătescu-Voinești, George Demetru - Ladima din romanul „Patul lui Procust" de Camil Petrescu, Radu Comșa din romanul „Întunecare" de Cezar Petrescu. Îl comparăm pe Anton Filip al lui Galan și cu Filip al lui Sahia, subliniind treapta înaltă la care a ajuns literatura noastră actuală, realist socialistă.

Terminînd caracterizarea lui Anton Filip, continuăm, apoi, prin a face aprecieri asupra celorlalte personaje din roman. Dintre acestea ne oprim îndeosebi asupra figurii inginerului Matei, despre care unii critici literari susțin că este personajul cel mai reușit din roman. Comparîndu-l cu Filip, li se explică elevilor faptul că Matei este în adevăr un personaj pitoresc și puternic individualizat, însă nu aduce nimic nou prin firea lui, caracterologic, în literatura noastră de după eliberare. Filip este însă un produs al vremurilor revoluționare din perioada anilor 1944—1948. Elevii înțeleg că Filip este figura tipică a comunistului, cu însușiri alese, formate în focul marilor bătălii.

După analiza romanului recomandăm și o bibliografie accesibilă elevilor, pe care s-o consulte pentru înțelegerea cît mai profundă a problemelor literare.

Ca temă pentru acasă, le-am dat elevilor să elaboreze o compoziție, în care să facă portretul lui Anton Filip. Întotdeauna — mă refer la cazuri similare — alcătuiesc

împreună cu clasa planul compozițiilor și stabilesc de acord cu elevii termenul de prezentare. La data fixată, se citesc în clasă una sau două compoziții, urmate de discuții. În timpul discuțiilor se verifică mai bine ca oricînd măsura în care elevii sînt atrași de asemenea probleme, în ce măsură au înțeles profilul moral al personalității lui Filip, precum și dacă i-a influențat prin trăsăturile lui morale.

Întotdeauna iau atitudine față de tendințele unora dintre elevi, înclinați să vorbească „în general" despre personajul respectiv.

Mă străduiesc să-i deprind pe elevi să sesizeze detaliile mai sugestive, mai semnificative, de situație, de portretistică, de limbaj, pe care să se sprijine cînd vorbesc de trăsăturile personajelor sau cînd alcătuiesc compozițiile acasă. Personal, în timpul discuțiilor, semnalez asemenea detalii și-i stimulez și pe elevi să le descopere, dezvoltîndu-le astfel simțul critic, gustul pentru frumos.

★

După exemplul de mai sus, procedez și pentru caracterizarea altor personaje pozitive din literatura actuală. În operele lui Nagy Istvan, Azstalos Istvan, Titus Popovici, Marin Preda, M. Davidoglu etc., care se predau în cl. a XI-a, conform programei școlare, elaborată de M.I., întîlnim personaje zugrăvite cu multă forță realistă de scriitorii respectivi. Cunoașterea acestei literaturi, caracterizarea eroilor ei, influențează puternic asupra formării tineretului nostru școlar în spiritul moralei comuniste. Analizele literare, caracterizările personajelor nu urmăresc un scop în sine, doar de cunoaștere a unor stări de lucruri, a vieții unor oameni, fără contingență cu viața noastră. De aceea, în procesul analizelor literare, al caracterizării personajelor respective, urmărim — pe lîngă instruirea elevilor — și educarea lor comunistă. Țelul unor astfel de lecții constă și în influența elevilor, în educarea lor, în formarea și la ei a calităților eroilor analizați. Grija noastră pentru educarea comunistă a elevilor se caracterizează prin cultivarea sentimentelor morale, prin apelul la conștiința elevilor în timpul analizelor literare, care nu se realizează decît printr-o minuțioasă pregătire a lecției, printr-o expunere frumoasă a conținutului operei.

Didacticismul sec, prezentarea schematică, precum și înfățișările exagerate, artificiale, patosul gratuit, neizvorîte din convingere, din sentimentele profunde ale profesorului sînt departe de a contribui la realizarea scopului educativ al lecțiilor respective. Profesorul trebuie să trăiască lecția, să transmită, tot timpul, elevilor sentimentele și convingerile lui morale. Tonul declarativ, neargumentat și nesusținut de convingeri ferme, nu trebuie admis în predarea literaturii noastre actuale. Fără a trezi emoții în sufletul elevilor, fără a-i convinge de justețea cauzei pentru care luptă eroii, precum și de superioritatea însușirilor lor morale, lecțiile se desfășoară doar ca o comunicare de idei și fapte sec prezentate, pur informative.

De-a lungul anilor de cînd predau la ultima clasă a școlii medii, am urmărit an de an rolul educativ al literaturii asupra elevilor noștri. Mărturisesc că, deși literatura noastră realist critică este reprezentată de mari scriitori, de opere literare de mare valoare, totuși literatura actuală stîrnește un interes cu totul deosebit în rîndurile elevilor. Elevii citesc și participă activ la discuții pe marginea operelor din literatura actuală. Conflictul care generează situații, împrejurări, luări de poziție este profund analizat și trăit de elevi. Elevii participă efectiv la analiza literară. Constatăm cu satisfacție an de an cum după jumătatea anului școlar, după ce se trece la tratarea literaturii actuale, elevii citesc mai mult, cu pasiune chiar, manifestînd un interes sporit față de proble-

mele abordate în creațiile literare. Anul acesta, numărul corigenților a scăzut simțitor pe trimestrul al II-lea și mai ales pe trimestrul al III-lea față de trimestrul I, datorită și pasiunii pentru literatura noastră nouă. Am avut cazuri, și anul acesta, cînd unii elevi notați cu 4 pe trimestrul I la lucrarea scrisă, în trimestrul al doilea, și al treilea, avînd de tratat o temă de literatură actuală, au primit nota 9 la lucrarea scrisă. In general, progresul la învățătură la limba romînă pe trimestrul al doilea și al treilea poate fi explicat și prin creșterea interesului lor față de problemele literaturii de astăzi. Elevii din clasa a XI-a din acest an școlar formează contingentul celor născuți în anul Eliberării, anul 1944. Este prima generație de absolvenți de școală medie a cărei viață se desfășoară integral în epoca puterii populare. Literatura actuală este foarte apropiată de viața lor, de educația nouă primită, corespunde năzuințelor și idealurilor lor de viață. Personajele pozitive zugrăvite inspiră optimism, încredere în viitor, forță de neclintit în lupta cu greutățile vieții. Triumful acestor personaje, împlinirea unor înalte țeluri sociale îi face pe elevi să pornească cu elan în viață, să îmbrățișeze cu entuziasm viitorul. Cîtă deosebire între prăbușirea morală și fizică a lui Dan, George Demetru Ladima, Radu Comșa etc. și ținuta eroilor literaturii contemporane! Elevii noștri, care trăiesc vremurile eroice de acum, înțeleg foarte bine că otrava prăbușirilor morale și fizice, consecință a vechii orînduiri burghezo-moșierești pe veci apuse, este înlocuită astăzi prin acordul deplin al scriitorului și eroilor săi pozitivi cu noua orînduire socialistă. Este o literatură a vremurilor noastre de azi, pe care elevii le cunosc, le înțeleg, le trăiesc.

Formarea conștiinței elevilor, a educației lor comuniste este un proces de lungă durată, care se desfășoară în școală, în viața socială etc., este rezultatul acționării asupra lor a unor factori multipli. Printre aceștia, în cadrul procesului de învățămînt, caracterizarea personajelor pozitive din literatura noastră de azi își are contribuția sa incontestabilă. Este greu să apreciezi gradul în care participă la aceasta predarea literaturii actuale. Și totuși, după fiecare lecție constați aplecarea tot mai asiduă a elevilor asupra textului, dragostea lor pentru descifrarea sensului operei, pentru pătrunderea mesajului ei. Cu fiecare operă analizată, cu fiecare erou pozitiv caracterizat, urmărind evoluția clasei, simți maturizarea și formarea conștiinței socialiste a tineretului școlar. Arătînd momentele de încordare prin care trec unele personaje, izbînda lor asupra forțelor reacționare, datorită unor trăsături morale superioare ale eroilor pozitivi, deseori facem legătura indirect sau chiar direct cu neîncrederea în forțele proprii ale cîte unui elev, încercînd să le insuflăm mai mult curaj, convingerea că prin perseverență, prin voință de fier se pot învinge orice obstacole. In anii precedenți am avut cazuri evidente de elevi asupra cărora rolul educativ al operelor caracterizate în clasă s-a exercitat în mod hotărîtor. De obicei stabilim paralele nu numai între eroii operei din analiza lecției de zi cu aceia din operele anterior studiate, ci și cu unele cazuri concrete din viața de toate zilele, cu diferiți eroi din cîmpul muncii pe care presa noastră îi popularizează prin fotografii, articole etc. Adeseori aducem în discuție și progresele pe care le înregistrează unii elevi la învățătură, datorită perseverenței în muncă. Și anul acesta există elevi care au făcut progrese sensibile în ultimul timp, datorită, fără să exagerăm, și discutării în clasă a problemei eroismului în muncă, oglindită în literatura noastră actuală. Convingerea lor în superioritatea trăsăturilor omului de tip nou s-a dezvoltat simțitor, fapt pentru care elevii privesc cu admirație activitatea personajelor analizate. Rolul educativ exercitat de literatura realist socialistă asupra elevilor se observă și din limbajul pe care ei îl folosesc atunci cînd analizează caracterele personajelor negative, din felul în care își exprimă ura față de astfel de oameni, din modul cum formulează

aprecierile. La o oră de dirigenție ținută cu clasa a XI-a, discutînd o temă cu conținut educativ, unii elevi s-au referit la vigilența lui Felecan, la modestia și perseverența lui Bucsi Karoly, la spiritul de sacrificiu al lui Cîmpean pentru interesele clasei muncitoare, la spiritul de muncă în colectiv care s-a introdus la uzina metalurgică din Cluj, după naționalizarea ei, la tenacitatea și intransigența lui Filip.

Interesul elevilor pentru literatura actuală, însușirea obiectivelor pe care le urmăresc scriitorii noștri de azi, se mai constată și în alt sens. Înființînd un cenaclu literar, la care participă numeroși elevi cu talente literare evidente, urmăresc evoluția concepției de viață a acestor tineri prin producțiile lor proprii în cadrul ședințelor cenaclului. Prin contactul cu literatura predată în clasă, influențați și îndrumați de noi, ei înșiși, la rîndul lor, creează lucrări bune din punct de vedere artistic și al orientării ideologice. Creațiile celor mai mulți dintre ei ilustrează o concepție matură de viață, o orientare politico-ideologică marxist-leninistă, un ascuțit spirit de pătrundere în descoperirea noului în viață și în afirmarea, în promovarea lui. Poziția partinică a acestor viitori poeți și prozatori se resimte în întreaga lor activitate literară din această perioadă de debuturi. Analizele literare din clasă, caracterizarea eroilor, mesageri ai noilor idealuri de viață, au contribuit puternic la formarea elevilor, la aplicarea în viață a celor învățate din literatura noastră de azi. Reflectarea veridică a vieții constituie nota esențială a producțiilor lor literare, iar scrierile lor de începători dovedesc o participare vie, făcută cu tot sufletul, la clocotul vieții noi.

Fiind un mijloc eficace de educație comunistă a elevilor, caracterizarea personajelor din literatura noastră de azi trebuie să stea în centrul preocupărilor cadrelor noastre de specialitate din învățămînt.

Prof. AL. BOJIN
Școala medie „Mihai Viteazul" București

LA A 40-a ANIVERSARE A CREĂRII UNIUNII TINERETULUI COMUNIST DIN ROMINIA

In urmă cu 40 de ani, în zilele de 19—20 martie 1922, a avut loc la București Conferința generală a tineretului din Romînia.

Conferința s-a organizat ca urmare a activității și luptei desfășurate de Partidul Comunist din Romînia, pe tărîm politic, ideologic și organizatoric, în rîndul tineretului. Cu acest prilej, au fost puse bazele organizației marxist-leniniste de tineret din patria noastră — „Uniunea Tineretului Comunist" — care la 1 mai 1924 s-a afiliat la Internaționala Comunistă a Tineretului.

În semn de înaltă prețuire a muncii și luptei organizației comuniste de tineret din patria noastră, atît în perioada ilegalității cît și în perioada construirii socialismului, a desăvîrșirii construcției socialiste, Comitetul Central al Partidului Muncitoresc Romîn a hotărît ca, începînd din acest an, în ziua de 2 mai să fie sărbătorită „Ziua tineretului din Republica Populară Romînă".

Cu ocazia celei de-a 40-a aniversări a creării Uniunii Tineretului Comunist din Romînia și a Zilei tineretului din R.P.R. a avut loc în Capitală, la 2 mai, o adunare festivă a tineretului.

La adunare au participat membri ai C.C. al P.M.R., ai Consiliului de Stat și ai guvernului, vechi militanți ai mișcării muncitorești din patria noastră, conducători ai organizațiilor de masă și obștești, oameni de știință, artă și cultură, mii de tineri.

Cu acest prilej, în cadrul adunării festive, Consiliul de Stat a distins Uniunea Tineretului Muncitor cu ordinul „Steaua R.P. Romîne" cl. I pentru contribuția adusă la construirea socialismului în țara noastră.

Tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a adus, adunării tineretului din patria noastră, salutul Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn, arătînd că organizația revoluționară a tineretului din patria noastră a adus o mare contribuție la lupta partidului, a clasei muncitoare, pentru libertate și progres social, la înfăptuirea actului de la 23 August 1944 de eliberare a Romîniei de sub jugul fascist, la lupta forțelor patriotice și ale armatei împotriva fascismului.

Tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a arătat, de asemenea, că tineretul muncitoresc, sătesc și studios a participat cu avînt la lupta pentru înfrîngerea reacțiunii și pentru cucerirea puterii politice.

Tineretul nostru a muncit pentru vindecarea rănilor războiului și a dovedit un entuziasm nestăvilit în munca patriotică de la Agnita-Botorca, Bumbești-Livezeni, Salva-Vișeu și din alte părți

Tineretul patriei noastre se caracterizează prin puternicul atașament față de partid, prin dragostea fierbinte față de popor, prin optimism și încredere nestrămutată în viitor.

„Organizația revoluționară a întregului tineret din patria noastră, Uniunea Tineretului Muncitor — a arătat tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej în cuvîntarea sa — ținînd sus steagul glorios de luptă al U.T.C.-ului, îndeplinește cu cinste sarcinile încredințate de partid, de educare și mobilizare a tineretului în opera de construire a socialismului. U.T.M. și-a cîștigat pe merit dragostea și prețuirea partidului și poporului nostru" (Scînteia, nr. 5517 din 3.V.1962).

Succesele minunate obținute de poporul nostru muncitor în industrie și în încheierea colectivizării agriculturii, precum și sarcinile corespunzătoare noii etape de dezvoltare a țării noastre privesc nemijlocit și tineretul. El trebuie să se pregătească temeinic pentru viață, să-și însușească cu pasiune comunistă tehnica nouă, să muncească pentru consolidarea economico-organizatorică a gospodăriilor agricole colective și a celorlalte unități socialiste din agricultură.

„Cadrelor didactice, organizațiilor U.T.M. și de pionieri — a arătat tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — le revine o mare răspundere în pregătirea temeinică a tineretului din școli și institute de învățămînt superior, în îmbinarea strînsă a studiului teoretic cu practica, în educarea tinerilor în spiritul dragostei față de muncă, dezvoltîndu-le dorința de a lucra nemijlocit în producție, acolo unde se făuresc bunurile materiale ale societății".

S-a subliniat, de asemenea, faptul că tineretul nostru, în frățească prietenie cu tineretul Uniunii Sovietice și al celorlalte țări socialiste, militează pentru întărirea colaborării cu tineretul din toată lumea în lupta pentru pace, coexistență pașnică, pentru lărgirea și consolidarea frontului mondial al păcii.

După cuvîntul de salut, a fost prezentat, de către tovarășul Virgil Trofin, raportul „40 de ani de muncă și luptă sub steagul glorios al partidului".

Vorbitorul a amintit de lupta eroică a U.T.C.-iștilor care au participat la toate bătăliile de clasă ale proletariatului condus de partid, înfruntînd arestările și regimul de exterminare din temnițe. Acțiunile greviste organizate de P.C.R. în București, Banat, Valea Mureșului, Valea Jiului etc. pentru revendicări economice și politice la orașe, lupta țărănimii împotriva exploatării la sate, au cuprins mii de tineri U.T.C.-iști, tineri progresiști din uzine și de pe ogoare, din facultăți și cazărmi.

Această organizație revoluționară a participat activ la luptele muncitorilor petroliști și ceferiști din anul 1933.

În timpul dictaturii militaro-fasciste și al războiului antisovietic, U.T.C.-iștii au fost alături de partidul care lupta pentru libertate și democrație.

Evocarea tuturor actelor și acțiunilor de luptă și de eroism ale tineretului revoluționar din țara noastră în perioada ilegalității și munca plină de avînt tineresc după actul istoric de la 23 August 1944 pentru reconstrucția țării au însuflețit întregul tineret al patriei la lupta pentru îndeplinirea sarcinilor pe care le ridică etapa actuală de desăvîrșire a construcției socialiste.

Tov. Virgil Trofin a arătat că nici o generație nu s-a bucurat de asemenea condiții de viață, de muncă și de învățătură ca generația noastră, căreia socialismul „i-a dăruit bucuria de a făuri cu puterile mîinii și ale minții sale bunuri materiale și spirituale în folosul său și al întregii societăți".

Rețeaua de școli profesionale, de calificare și de ridicare a calificării, rețeaua de școli serale, cuprinde peste 150 000 de tineri muncitori; peste 3 100 000 de copii și tineri urmează școlile de toate gradele; cei 83 000 de studenți au asigurate locuri — după absolvire — în șantiere, uzine, G.A.S. și G.A.C., în instituții de știință și cultură.

Activitățile caselor de cultură, cluburile, terenurile de sport, completează condițiile de formare armonioasă, multilaterală a personalității copiilor și tineretului.

Partidul și statul nostru au creat întregului tineret al patriei minunate condiții de a munci și de a învăța, de a se pregăti la nivelul marilor cerințe ale epocii noastre socialiste.

În rîndurile U.T.M., peste 2 100 000 de tineri desfășoară o activitate multilaterală pentru îndeplinirea celor mai înalte idealuri de viață — idealurile comunismului.

Întregul tineret se preocupă de creșterea continuă a pregătirii sale profesionale, a nivelului de cultură generală, pentru a participa activ în procesul de producție.

Sarcinile actuale dezbătute în marele sfat al țării — Sesiunea extraordinară a Marii Adunări Naționale — cheamă tineretul patriei la îndeplinirea datoriei de cinste de a participa activ la întărirea economico-organizatorică a gospodăriilor colective, la desăvîrșirea relațiilor socialiste și la dezvoltarea omului nou.

În vederea dezvoltării continue a agriculturii noastre socialiste, tineretul satelor, colectiviștii, mecanizatorii din S.M.T., muncitori din G.A.S. au datoria să-și însușească știința agrotehnicii, participînd la cursurile agrozootehnice de masă cu durata de trei ani. Din rîndurile acestora, cei mai buni să fie îndrumați spre școlile tehnice agricole, spre institutele superioare de învățămînt agricol, ca în felul acesta să contribuie eficient la „răspîndirea cunoștințelor agrozootehnice în rîndurile largi ale țărănimii colectiviste, la introducerea pe scară largă în toate sectoarele de producție a metodelor științei înaintate". Sarcini asemănătaore revin tinerilor din sectorul zootehnic, mecanizatorilor etc.

Organizației U.T.M. îi revine și sarcina îndrumării activității unităților și detașamentelor de pionieri în vederea educării acestora „în spiritul comunismului, al devotamentului față de patrie și partid, în spiritul dragostei față de muncă și învățătură".

În centrul muncii educative a organizației U.T.M. trebuie să stea preocuparea de a ajuta tineretul să-și însușească ideologia marxist-leninistă, politica partidului, de a forma și de a dezvolta la acesta atitudinea socialistă față de muncă, hotărîrea de a apăra cuceririle revoluționare ale poporului nostru și ale tuturor popoarelor lagărului socialist, cauza păcii și a socialismului.

La adunarea festivă au mai luat cuvîntul conducători de partid și de stat, vechi militanți ai mișcării muncitorești și de tineret din patria noastră, care au evocat momentele de luptă eroică ale U.T.C.-iștilor împotriva burgheziei, în perioada ilegalității.

Povestirea unor episoade din trecutul de luptă al U.T.C.-ului a constituit adevărate lecții pline de învățăminte și puternice momente educative pentru munca și lupta U.T.M.-iștilor în opera de desăvîrșire a construcției socialismului în patria noastră.

Într-o atmosferă plină de entuziasm, participanții la adunarea festivă a tineretului din Capitală au adresat o scrisoare Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn, tovarășului Gheorghe Gheorghiu-Dej, prin care tineretul își exprimă mulțumirea și recunoștința fierbinte pentru grija cu care partidul înconjoară tineretul, asigurîndu-i o viață fericită și creîndu-i cele mai luminoase perspective.

ION VILCIU

DE PESTE HOTARE

PROBLEMELE EDUCAȚIEI COMUNISTE OGLINDITE ÎN REVISTA „COMUNIST" *

Măreața operă de construire a comunismului care se desfășoară în Uniunea Sovietică este înfăptuită de oameni culți și instruiți, educați în spiritul devotamentului nemărginit față de cauza comunismului. De aceea, problemele educării omului nou sînt rezolvate de P.C.U.S. în strînsă legătură cu sarcinile privind crearea bazei tehnico-materiale a comunismului și cu formarea relațiilor sociale comuniste.

In lucrările Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. s-a subliniat cu o deosebită claritate faptul că educarea oamenilor în spiritul comunismului este una din cele mai importante părți componente ale construcției comuniste, că, fără creșterea conștiinței și a nivelului de cultură, crearea celei mai înalte productivități a muncii, dezvoltarea relațiilor sociale comuniste și statornicirea normelor de convețuire comunistă sînt de neconceput. Programul de construire a comunismului va fi tradus în viață cu atît mai repede și cu mai mult succes cu cît este mai înaltă conștiința membrilor societății, cu cît aceștia își vor desfășura mai deplin spiritul de inițiativă în muncă, activitatea lor creatoare.

Educînd trăsături de caracter noi, comuniste, la toți membrii societății, P.C.U.S. acordă o mare însemnătate educării comuniste și instruirii tineretului, formării generației comunismului încă din anii copilăriei.

Deoarece — așa cum a arătat N. S. Hrușciov în Raportul de activitate al C.C. al P.C.U.S. prezentat la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. — comunismul înseamnă înflorirea maximă a omenirii și a personalității umane, întreaga politică a P.C.U.S. este pătrunsă de măreața idee a comunismului: *Totul pentru om, pentru binele omului!*

Problema educării comuniste este considerată drept una dintre cele mai importante probleme politice de ordin practic, unul dintre cele mai importante aspecte ale activității P.C.U.S., guvernului sovietic, organizațiilor obștești, școlilor, tuturor oamenilor muncii.

Cercetînd numerele revistei „Comunist" din ultimul timp desprindem o preocupare permanentă pentru abordarea diferitelor laturi ale educației comuniste. Numeroase articole tratează problemele educației ideologice, problemele formării concepției comuniste despre lume, ale educării în spiritul moralei comuniste, problemele educației estetice etc., analizînd realizările din domeniul respectiv și arătînd care sînt sarcinile de viitor, privite prin perspectiva construirii comunismului.

Principalul țel al educației comuniste este *dezvoltarea multilaterală a personalității omului.* Acestei probleme îi este dedicat articolul *„Societatea socialistă și personalitatea omului"* de *V. Tugarinov,* publicat în nr. 18/1960 al revistei „Comunist".

---

* Traducerea integrală a revistei sovietice Коммунист.

Argumentînd faptul că în condiţiile socialismului şi comunismului omul se dezvoltă pe baza îmbinării armonioase a intereselor personale cu cele obşteşti, V. Tugarinov subliniază că dezvoltarea economică, politică şi spirituală a întregii societăţi devine condiţia esenţială a bunăstării şi dezvoltării multilaterale a oamenilor.

Problema eliberării omului, a dezvoltării sale multilaterale nu poate fi rezolvată decît prin cunoaşterea legilor dezvoltării sociale, prin lichidarea societăţii exploatatoare şi prin crearea relaţiilor socialiste de producţie. Această rezolvare nu o aduce decît socialismului atît ca ştiinţă despre transformarea societăţii, cît şi ca practică a acestei transformării. În socialism şi în comunism personalitatea omului reflectă toată bogăţia şi varietatea intereselor obşteşti. Din această cauză, în societatea socialistă şi îndeosebi în societatea comunistă opoziţia dintre elementul personal şi cel obştesc dintre egoism şi altruism îşi pierde rădăcinile obiective. Toate înaltele calităţi formate în decursul luptei împotriva exploatării — umanismul, sentimentul ajutorării reciproce, puternicul simţ al libertăţii, iniţiativa personală, spiritul creator — se vor dezvolta pe deplin în comunism.

În U.R.S.S. — se arată în articolul citat — numai în ultimii zece ani au fost aplicate în economia naţională peste 10 milioane de invenţii şi de propuneri de raţionalizări. Numărul imens de inovatori în producţie, de fruntaşi în muncă, caracterul de masă al mişcării pentru titlul de brigadă a muncii comuniste sînt indici evidenţi ai înfloririi personalităţii umane.

Acest entuziasm în muncă al maselor demască minciunile propagandei imperialiste care susţine că în societatea socialistă forţele de producţie s-ar dezvolta în dauna intereselor oamenilor muncii. Asemenea minciuni, răspîndite cu scopul de a denatura esenţa socialismului, nu pot umbri realitatea că în socialism dezvoltarea forţelor de producţie este direct legată de îmbunătăţirea vieţii tuturor muncitorilor, ţăranilor şi intelectualilor.

Caracterul creator al activităţii omului, dezvoltarea învăţămîntului, participarea activă a maselor largi la construirea socialismului şi a comunismului, pătrunderea adîncă a ştiinţei şi artei în rîndurile maselor populare contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalităţii umane.

Spre deosebire de toate celelalte formaţiuni presocialiste, în socialism relaţiile dintre oameni, dintre om şi societate corespund intereselor întregului popor, întregii societăţi. Respectul faţă de demnitatea omului, încrederea în resursele lui creatoare sînt în permanenţă în atenţia statului socialist.

Trecerea unei serii de funcţii ale organelor de stat în sarcina organizaţiilor obşteşti, transformarea treptată a statului socialist în autoadministrare obştească comunistă dovedesc dezvoltarea democraţiei socialiste. Perioada construirii desfăşurate a comunismului în U.R.S.S. oferă cele mai depline perspective pentru înflorirea maximă a personalităţii.

Noul Program al P.C.U.S. acordă o deosebită importanţă formării *concepţiei ştiinţifice despre lume, pe baza marxism-leninismului.*

Vorbind despre complexa sarcină a formării oamenilor sovietici în spiritul concepţiei ştiinţifice despre lume, *L. Ilicev,* în articolul *„Un puternic factor al construirii comunismului"*, publicat în nr. 1/1962 al revistei „Comunist", arată că toate formele muncii ideologice pot fi folosite în scopul educării în spiritul concepţiei marxist-leniniste despre lume.

Subliniind faptul că formarea concepţiei comuniste despre lume începe în şcoală, autorul articolului precizează că şcoala are importanta sarcină de a înarma tineretul

cu cunoașterea bazelor științelor, de a-i imprima concepția materialistă justă despre lume, despre îndatoririle sale față de societate, ținînd seama de indicația lui Lenin că a învăța comunismul, a avea o concepție comunistă despre lume nu înseamnă a învăța pe de rost lozincile și concluziile comunismului, ci că aceste concluzii trebuie să se întemeieze pe cunoașterea bazelor științelor, să fie îmbinate cu viața, legate de lupta practică pentru construirea comunismului.

Autorul articolului menționează că școala sovietică, mai ales după reorganizare, a obținut succese importante în ce privește înarmarea tineretului cu cunoștințe temeinice despre bazele științelor, dar că trebuie să-și intensifice activitatea în vederea formării concepției materialiste despre lume la elevi. În școala medie, această importantă sarcină revine colectivelor pedagogice, organizațiilor de partid, comsomoliste și de pionieri, părinților și întregii opinii publice.

În continuare, se indică rolul care revine învățămîntului superior și îndeosebi catedrelor de științe sociale în formarea tineretului în spiritul unei concepții științifice despre lume, al unei înalte principialități.

În articolul *„Educația politică și ideologică a studenților"*, semnat de *A. Mahov* în nr. 5/1960 al revistei „Comunist", se indică principalele sarcini care revin profesorilor de științe sociale, deoarece însușirea științei marxist-leniniste nu înseamnă numai dobîndirea unui anumit bagaj de cunoștințe în domeniul economiei politice, filozofiei, teoriei comunismului științific, istoriei P.C.U.S. și a mișcării comuniste și muncitorești internaționale, ci principala sarcină constă în a-i învăța pe studenți să aplice știința marxist-leninistă ca o călăuză în acțiune. Este important ca fiecare student să-și însușească învățătura marxist-leninistă ca pe o învățătură creatoare, indisolubil legată de viață, să se poată călăuzi în activitatea practică după principiile acestei teorii. Profesorul are menirea ca, pe lîngă predarea cunoștințelor de bază, să-i ajute pe studenți să se orienteze mai profund în fenomenele vieții, în mersul evenimentelor.

Prelegerea își va atinge scopul numai dacă profesorul va reuși să explice în mod convingător ideile marxist-leniniste, să arate cum sînt ele transpuse în viață cu succes în cursul luptei partidului pentru triumful comunismului, să analizeze rezultatele practice ale aplicării teoriei. Cadrele didactice au datoria să-i ajute pe studenți să analizeze în mod științific fenomenele sociale, să dezvăluie semnificația politică și socială a schimbărilor care au loc în sfera materială și în sfera conștiinței, pentru ca aceștia să știe să recunoască mlădițele noului, elementele înaintate, progresiste care apar și se dezvoltă în procesul înaintării spre comunism.

De asemenea, un loc de seamă în predarea teoriei marxist-leniniste îl au caracterul concret și orientarea precisă a cursurilor, căci numai pe această bază tinerii înțeleg mărețul rol organizator și mobilizator al ideilor marxism-leninismului, înțeleg că numai marxismul constituie o teorie consecvent științifică.

Scoțînd în evidență faptul că formarea concepției științifice despre lume și a moralei comuniste sînt de neconceput fără educarea ateistă a oamenilor, L. Ilicev, în articolul despre care am mai amintit, menționează că propaganda antireligioasă nu reliefează suficient prejudiciile pe care le aduce religia ca învățătură antiștiințifică, reacționară, faptul că îi distrage pe oameni de la o activitate obștească intensă. Presa, cinematograful, televiziunea, școala, instituțiile cultural-educative trebuie să-și unească eforturile asupra prezentării netemeiniciei concepției religioase despre lume, a netemeiniciei dogmelor religioase, pentru a demasca esența lor antiștiințifică, lipsa lor de valoare, inconsistența lor spirituală și ideologică.

Subliniind că P.C.U.S. a elaborat un sistem complex de mijloace eficiente de influențare ideologică, este arătat rolul ce revine, în acest domeniu, învățămîntului superior, științelor sociale, literaturii, artei, cinematografiei, propagandei, presei, radioului, televiziunii, instituțiilor de cultură, precum și necesitatea perfecționării formelor și metodelor *muncii ideologice*, necesitatea dezvoltării și sprijinirii permanente a noilor mijloace de influențare ideologică a maselor.

În privința învățămîntului de partid, care se află la baza muncii ideologice, se menționează că în prezent, cînd în Uniunea Sovietică partidul clasei muncitoare a devenit partid al întregului popor, iar ideologia clasei muncitoare a devenit ideologia întregului popor, învățămîntul de partid a luat și el forma învățămîntului politic al maselor de milioane ale oamenilor muncii.

Numeroase articole apărute în revista „Comunist" oglindesc aspecte ale rolului factorului moral în viața societății sovietice, rol care în prezent crește și mai mult datorită faptului că funcția coercitivă a statului va fi înlocuită treptat prin autoritatea autoadministrării comuniste. Aceasta necesită ca și conștiința ideologico-politică a maselor populare să atingă un nivel tot mai înalt, iar principiile moralei comuniste să fie pe deplin traduse în viață.

Esența *moralei comuniste* a fost definită de Lenin la Congresul al III-lea al Comsomolului: *„La baza eticii comuniste se află lupta pentru întărirea și desăvîrșirea comunismului"*.

Noul Program al P.C.U.S. cuprinde codul moral al constructorilor comunismului, în care se află înscrise principiile morale statornicite în cursul luptei revoluționare și al construcției socialiste, precum și cerințele etice care au luat naștere în condițiile fazei actuale, a transformării comuniste.

În articolul intitulat *„Codul moral al constructorilor comunismului"* de *V. Kolbanovski*, publicat în nr. 15/1961 al revistei „Comunist", autorul arată că: *„Fizionomia morală a omului poate fi apreciată în primul rînd după felul cum muncește el pentru sporirea bunurilor materiale și spirituale ale societății, după felul cum apără onoarea și libertatea patriei socialiste, după felul cum dovedește, prin întreaga sa activitate, devotamentul față de cauza comunismului"*.

Vorbind despre prima cerință înscrisă în codul moral al constructorilor comunismului — devotament față de cauza comunismului, dragoste față de patria socialistă, față de țările socialismului, autorul arată că patriotismul sovietic nu se manifestă numai prin fapte de eroism în luptă și în muncă, ci cuprinde și eroismul cotidian, anonim, al milioanelor de oameni ai muncii, că este un sentiment puternic, activ.

Amintind despre principiul colectivismului și intrajutorării tovărășești, V. Kolbanovski arată că în colectiv are loc o perfecționare a însușirilor morale, se formează calitățile colectivistului, se înlătură orice tendință de izolare individualistă și se oglindește adevăratul umanism în relațiile dintre oameni.

Un alt principiu important al codului constructorilor comunismului prevede *respectul reciproc în familie, grija pentru educarea copiilor*.

În articolul *„Familia și comunismul"*, semnat de *A. Harcev* în nr. 7/1960 al revistei „Comunist", sînt analizate atît modificările relațiilor matrimonial-familiale petrecute în procesul construirii socialismului în U.R.S.S., cît și problemele legate de viitorul familiei în condițiile construirii comunismului în U.R.S.S.

Revoluția socialistă, care a desființat proprietatea privată asupra mijloacelor de producție și a transformat toate relațiile sociale, a adus schimbări însemnate și în domeniul vieții de familie. În locul căsătoriei bazate pe proprietatea privată, care se

sprijinea pe calcule de ordin economic şi pe umilirea femeii, ea a pus căsătoria bazată pe sentimentul dragostei şi al respectului reciproc, întemeiată pe aspiraţia oamenilor spre fericire personală, maternitate şi paternitate.

Spre deosebire de situaţia existentă în capitalism, în U.R.S.S. şi în ţările socialiste femeia nu este supusă nici unei discriminări, nici în ce priveşte sectorul de muncă şi nici în privinţa plăţii muncii depuse. Principala premisă a constituirii şi dezvoltării unei familii noi, socialiste — se subliniază în articolul citat — a fost asigurarea unei reale egalităţi în drepturi a femeilor cu bărbaţii, eliberarea femeilor de asuprirea economică şi spirituală, încadrarea lor activă în viaţa obştească.

Odată cu înaintarea societăţii spre comunism, viitorul familiei va fi determinat atît de dezvoltarea continuă a producţiei sociale, cît şi de dezvoltarea multilaterală a personalităţii, de interesul sporit al societăţii faţă de educarea comunistă a tinerei generaţii. În acelaşi timp, în urma dispariţiei deosebirilor esenţiale dintre clase, dintre oraş şi sat, dintre oamenii muncii intelectuale şi ai celei fizice, în comunism vor dispare treptat şi deosebirile esenţiale, economice şi în viaţa de toate zilele, dintre familia muncitorească şi cea ţărănească, dintre familia de la oraş şi cea de la sat, deosebiri care se menţin încă în socialism.

O consecinţă, importantă pentru familie, a trecerii la comunism va fi scutirea femeii de munca casnică, obositoare. Această realizare, cît şi reducerea treptată a zilei de lucru, măsură efectuată de P.C.U.S. şi de guvernul sovietic, vor lăsa mai mult timp vieţii de familie, vor face să sporească rolul şi importanţa timpului liber în viaţa familiei şi în educarea copiilor. Cu cît viaţa spirituală a societăţii şi a fiecărui om în parte va fi mai bogată, cu atît aceasta se va reflecta mai puternic asupra căsătoriei şi familiei, devenind chezăşia fericirii familiei, a bunei educări a copiilor.

Constructorii comunismului au datoria de a avea o atitudine *de intransigenţă faţă de nedreptate, trîndăvie, necinste, carierism, cupiditate.* Ei nu pot fi indiferenţi faţă de abuzuri şi trebuie să contribuie la demascarea înşelătoriilor, a carierismului, a încercărilor de inducere în eroare.

În articolul scris de *L. Ilicev* în nr. 1/1962 al revistei „Comunist" se scoate în evidenţă faptul că unii conducători de întreprinderi sau colhozuri se mulţumesc cu situaţia că respectivul colectiv şi-a îndeplinit planul de producţie şi nu acordă atenţie faptului că uneori şi într-un colectiv bun pot exista oameni care au o comportare nedemnă în viaţa particulară, în familie, care nu se ocupă de educaţia copiilor, care prin atitudinea lor dovedesc manifestări de lăcomie sau încercări de încălcare a disciplinei. Pentru înlăturarea acestei situaţii este necesar ca toţi conducătorii de partid, din aparatul de stat şi din economie să considere că sînt răspunzători nu numai de îndeplinirea planurilor de producţie, cî şi de situaţia morală a colectivelor pe care le conduc.

Lupta pentru o înaltă morală comunistă a oamenilor sovietici este inseparabilă de lupta împotriva ideologiei burgheze. În condiţiile actuale este deosebit de însemnată intoleranţa faţă de ura naţională şi de rasă, lupta împotriva recidivelor naţionalismului burghez, care netezeşte calea ideologiei anticomuniste, burgheze.

Vorbind despre ofensiva existentă pe frontul ideologic, despre intransigenţa faţă de duşmanii comunismului, ai căuzei păcii şi libertăţii popoarelor, autorul articolului citat arată că trebuie înlăturate rămăşiţele capitalismului din conştiinţa oamenilor, că trebuie demascată esenţa imperialismului, faptele lui sîngeroase, cultura şi ideologia putredă a acestuia. În furia sa neputincioasă propaganda imperialistă caută să stimuleze, îndeosebi în rîndurile tineretului, tendinţele de apolitism, folosind pentru aceasta

misticismul, individualismul, pesimismul, imoralitatea, viața de petreceri, arta formalistă. De aceea, trebuie dusă o intransigentă luptă ideologică împotriva propagandei imperialiste, împotriva putredei ideologii burgheze.

Educarea oamenilor muncii în spiritul solidarității frățești cu oamenii muncii din toate țările, cu toate popoarele este o sarcină de seamă în domeniul educației comuniste. Deoarece oamenii muncii din toate țările au o deplină unitate de interese, P.C.U.S. consideră că o datorie importantă a oamenilor sovietici este de a strînge legăturile frățești cu oamenii muncii din lumea întreagă, de a le acorda sprijin în lupta lor de eliberare. În același timp, este necesar să se ducă o activitate susținută pentru îmbunătățirea educației patriotice, să se insufle oamenilor muncii și în special tineretului sentimentul de mîndrie națională, sentimentul demnității de a fi cetățean al puternicei țări care a pășit pe calea construirii comunismului, să fie educat tineretul în spiritul tradițiilor revoluționare ale trecutului, în spiritul eroismului din prezent și al înaltelor idealuri ale viitorului.

Trăsăturile morale ale omului nou cuprinse în codul moral al constructorilor comunismului sînt cerințe actuale pe care societatea le pune fiecărui om sovietic. Devenind convingeri și obișnuințe care să călăuzească activitatea zilnică, ele vor ajuta oamenilor sovietici să-și consacre toate forțele pentru realizarea țelului suprem: construirea comunismului.

Așa după cum a arătat V. I. Lenin în cuvîntarea rostită la al III-lea Congres al Uniunii Tineretului Comunist din Rusia, „a învăța comunismul" înseamnă a lua parte activă la construcția comunistă, a avea o atitudine creatoare față de teorie, față de cunoștințe, a poseda priceperea de a le folosi în mod practic, în activitatea de zi cu zi, priceperea de a sintetiza noile fenomene. Toate acestea se pot realiza, după cum a subliniat Lenin, în muncă, în activitate, în practică.

Munca este baza hotărîtoare a întregii vieți sociale. De aceea, Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. a subliniat că *„Pregătirea omului pentru o viață de muncă, călirea în muncă a oamenilor, educarea dragostei și respectului față de muncă ca prima necesitate vitală reprezintă esența, pivotul întregii activități în domeniul educației comuniste"*[1].

În procesul muncii conștiente și disciplinate, în procesul dezvoltării noilor relații sociale, al luptei pentru construirea comunismului se nasc și se dezvoltă deprinderile și obișnuințele de comportare comunistă, priceperea de a munci și de a trăi în chip comunist, devotamentul față de cauza comunismului, perseverența în realizarea scopului urmărit și spiritul colectivismului.

În articolul *„Munca creatoare — baza educației comuniste"* de *L. Bueva*, publicat în nr. 3/1961 al revistei „Comunist", se arată că munca este o școală a educației morale nu datorită caracterului profesiunilor, al operațiilor de muncă, ci datorită organizării ei sociale, scopurilor ei sociale nobile. Autoarea articolului menționat, referindu-se la educarea tineretului școlar în spiritul dragostei și al respectului față de muncă, arată că unii pedagogi apreciau rezultatele educației prin muncă numai după indicatorii de producție — numărul hectarelor de pămînt lucrate, al păsărilor crescute, — neținînd seama de efectul educativ al muncii. În condițiile școlii, însă, crearea valorilor materiale nu constituie un scop în sine, ci un mijloc de educare a elevilor. Este necesar nu numai ca tinerii să se obișnuiască să muncească, ci și să simtă nevoia de a munci

[1] Raportul de activitate al C.C. al P.C.U.S. la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. prezentat de tovarășul N. S. Hrușciov, volumul Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., Ed. politică, Buc., 1962, p. 138.

în folosul colectivului. Educația tineretului prin muncă îl deprinde să învingă greutățile, să rezolve probleme organizatorice, să-și formeze simțul de răspundere față de colectiv, spiritul de întrajutorare tovărășească, îi lărgește orizontul social-politic.

Datorită faptului că necesită aplicarea și perfecționarea capacităților fizice și intelectuale, munca are o puternică înrîurire asupra formării trăsăturilor comuniste. Caracterul creator al muncii și atmosfera creatoare care există în producția socialistă contribuie din plin la realizarea scopului educativ.

Arătînd rolul important ce revine școlii de cultură generală care are sarcina să transmită tineretului experiența necesară și să-l învețe să muncească atît cu mintea, cît și cu brațele, autoarea menționează că prin reorganizarea învățămîntului public s-a reușit ca școala sovietică să se apropie de viață, de sarcinile construirii comunismului, că în prezent școala aplică pe larg principiul marxist al îmbinării învățămîntului cu munca. În același timp, L. Bueva subliniază faptul că atragerea tineretului în muncă necesită elaborarea teoriei și a metodicii educației prin muncă, impune o judicioasă organizare a procesului de muncă și a colectivului de producție, probleme pe care le consideră că nu sînt încă suficient cercetate de știința pedagogică.

V. I. Lenin, vorbind despre organizarea comunistă a muncii sociale, scria: „*Organizarea comunistă a muncii sociale, spre care socialismul este primul pas, se sprijină — și cu cît înaintează mai mult, cu atît se va sprijini mai mult — pe disciplina liberă și conștientă a oamenilor muncii înșiși*" [1].

Subliniind faptul că munca comunistă nu este pur și simplu o muncă mai ușoară, ci și o muncă mai conștientă, înnobilată din punct de vedere social, fiind o expresie a unei conștiințe înalte, o deprindere și o desfătare, L. Ilicev, în articolul publicat în nr. 1/1962 al revistei „Comunist", accentuează faptul că trebuie să se pună capăt părerii că atitudinea comunistă față de muncă trebuie cultivată numai la cei care se ocupă cu munca fizică. Trebuie înlăturată cu hotărîre această părere, deoarece toți oamenii, indiferent de locul lor de muncă și de munca pe care o prestează, trebuie educați în spiritul atitudinii comuniste față de muncă, față de îndatoririle obștești, în spiritul disciplinei conștiente.

În programul P.C.U.S. adoptat la Congresul al XXII-lea este *reliefată creșterea rolului educativ al literaturii și artei* în condițiile construcției comuniste, subliniindu-se că literatura și arta sovietică au un mare rol ideologic-educativ, că ele dezvoltă la omul sovietic calitățile de constructor al lumii noi, că *„sînt menite să servească drept izvor de bucurie și inspirație pentru milioane de oameni, să exprime voința, sentimentele și gîndurile lor, să le servească drept mijloc de îmbogățire ideologică și de educare morală.*

Linia principială în dezvoltarea literaturii și artei este întărirea legăturilor cu viața poporului, oglindirea veridică și la un înalt nivel artistic a bogatei și variatei realități socialiste, exprimarea inspirată și vie a ceea ce este nou, cu adevărat comunist și demascarea a tot ce se opune mersului înainte al societății" [2].

Timpul care a trecut de la Congresul al XXI-lea al P.C.U.S. a însemnat pentru literatura și arta sovietică o perioadă de mobilizare a tuturor forțelor creatoare pentru a da opere de valoare, călăuzindu-se neabătut după principiul partinității comuniste și al caracterului popular al artei și literaturii.

---

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 29, E.S.P.L.P., 1956, p. 403.

[2] Programul P.C.U.S. — Volumul Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., Ed. politică, București, 1962, p. 448.

Problema educației estetice a fost oglindită în multe articole publicate în revista „Comunist". Astfel, poetul *S. Scipaciov*, în articolul *„Educația comunistă și literatura sovietică"*, publicat în nr. 5/1961 al revistei, subliniază sarcina complexă, de mare răspundere a scriitorilor sovietici — acea de a întruchipa în operele lor morala sovietică, de a contribui la formarea spirituală a omului nou, a constructorului societății comuniste. S. Scipaciov analizează o însușire prețioasă a literaturii sovietice — tendința ei continuă de a arunca o privire în viitor, de a face simțit suflul viitorului.

În articolul *„Arta — instrument eficient de educație"*, publicat în nr. 2/1961 al revistei „Comunist", *M. Ladur*, arătînd drumul glorios parcurs de arta sovietică, pune întrebarea dacă operele create redau suficient frumusețea vieții și a activității omului sovietic și arată că artiștii au menirea să reflecte viața cu mai multă vigoare, cu mai multă măiestrie și inspirație, să observe neobosit realitatea în dezvoltarea ei ascendentă, să înțeleagă și să aprofundeze schimbările ce se produc în muncă, în modul de trai, în mentalitatea contemporanilor și modul în care se formează oamenii înaintați.

Articolul lui M. Ladur conține și idei interesante privind rolul artei în formarea concepției științifice despre lume, în combaterea prejudecăților religioase. El arată că nu se pot găsi forme interesante de propagandă antireligioasă, de combatere a rămășițelor trecutului, decît dacă adevărul propagat va oferi o hrană bogată atît rațiunii, cît și simțămintelor, dacă va opune religiei poezia serbărilor populare care au luat naștere în decursul istoriei — pomul de iarnă, ceremonia căsătoriei etc.

O sarcină de frunte a artei socialiste este și reflectarea eroismului în muncă, reliefarea măreției muncii de zi cu zi a constructorilor comunismului. Vorbind despre „Munca creatoare — baza educației comuniste" (în articolul publicat în nr. 3/1961 al revistei „Comunist"), *L. Bueva* arată că în literatură și artă romantismul muncii în producție este uneori slab reflectat, iar unele profesiuni, necesare societății, cum ar fi acelea de croitor, frizer, vînzător, conductor de tren și altele sînt deseori descrise — în paginile unor cărți — în mod neinteresant sau chiar caricatural. Autoarea argumentează necesitatea ca ideea leninistă referitoare la faptul că în condițiile socialismului orice muncă este necesară, că orice muncă are importanță pentru stat și o semnificație socialistă, să-și găsească o întruchipare mai profundă în operele de artă. Aceasta este cu atît mai necesar, cu cît unii tineri își făuresc idealuri romantice, visează la fapte mari, iar munca în producție li se pare prozaică.

Din multiplele și variatele probleme pe care le tratează articolele referitoare la educația comunistă apărute în revista „Comunist" înainte și după Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. se desprinde o atitudine științifică, creatoare în dezbaterea complexelor sarcini ale educației comuniste.

Aceste articole contribuie la înarmarea lucrătorilor din sectorul ideologic, a pedagogilor și a cadrelor didactice cu principalele probleme teoretice și cu căile practice de rezolvare a acestora pentru îndeplinirea sarcinei de cinste care le revine — aceea de a educa oameni multilateral dezvoltați, ținînd seama de indicația Congresului al XXII-lea al P.C.U.S că *„Dintre toate valorile create de orînduirea socialistă, valoarea cea mai mare este omul nou — constructor activ al comunismului"* [1].

CONSTANȚA ȘORIK

[1] Raportul de activitate al C.C. al P.C.U.S. la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. prezentat de tovarășul N. S. Hrușciov, volumul Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., Editura politică, București, 1962, p. 107.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

O PREŢIOASĂ LUCRARE PENTRU CADRELE DIDACTICE [1]

Lucrarea „Bazele educaţiei comuniste" — elaborată de un colectiv al Academiei de ştiinţe sociale de pe lîngă C.C. al P.C.U.S. şi de cercetători ai Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., publicată la Moscova în 1960 şi tradusă la noi de Editura politică — reprezintă o amplă expunere teoretică de pe poziţii marxist-leniniste a problemelor esenţiale ale educaţiei tinerelor generaţii. Această carte nu este numai un manual destinat învăţămîntului politic al cadrelor didactice care studiază bazele teoriei marxist-leniniste a educaţiei comuniste, ci şi o lucrare de ansamblu, care pune la dispoziţia tuturor lucrătorilor din şcoli şi instituţii extraşcolare indicaţii deosebit de preţioase privind orientarea principială a întregii munci educative desfăşurate în rîndurile tineretului şcolar.

Pornind de la critica ideologilor burgheziei care propagă teoria instinctelor eterne şi imuabile ale omului, a impulsurilor oarbe care ar dirija întreaga activitate umană, ca şi de la precizarea limitelor socialismului utopic premarxist, primul capitol al cărţii, intitulat *„Construirea comunismului şi educarea omului nou"*, subliniază profundele transformări morale ale omului nou al societăţii socialiste şi comuniste. Aceste transformări extraordinare s-au putut înfăptui deoarece, aşa cum spunea Marx, revoluţia proletară a dus nu numai la schimbări politice şi economice, ci şi la schimbarea muncitorilor înşişi, în aşa fel încît aceştia au devenit capabili să exercite dominaţia politică. Autorii arată că statul sovietic, traducînd în viaţă învăţătura leninistă şi construind o nouă orînduire, reeducă în procesul acestei construcţii masele largi de oameni ai muncii.

V. I. Lenin arăta că în trecerea de la socialism la comunism, o dată cu dezvoltarea societăţii, se va realiza şi îndepărtarea din conştiinţa oamenilor a tuturor reminiscenţelor burgheze. Iată de ce, preciza N. S. Hruşciov la Congresul învăţătorilor din R.S.F.S.R., crearea bazei tehnico-materiale a comunismului şi educarea omului nou constituie sarcinile importante ale etapei actuale de dezvoltare a Uniunii Sovietice, ca proces unic de evoluţia căruia depinde rezolvarea tuturor celorlalte sarcini legate de trecerea treptată la comunism. Subliniind influenţa educativă însemnată a mediului socialist asupra formării profilului moral al omului, autorii amintesc, totodată, că ridicarea nivelului de conştiinţă a maselor nu se realizează în mod spontan şi că pentru aceasta este necesară o activitate organizată. Aceasta impune ridicarea la un înalt nivel a

[1] „Bazele educaţiei comuniste", manual, Editura Politică, 1961.

întregii activități în domeniul învățământului public, continua lui perfecționare.

Sarcinile fundamentale ale educației comuniste, după cum se subliniază în primul capitol al lucrării, sînt: formarea concepției științifice despre lume și viață, formarea atitudinii juste față de muncă, creșterea tineretului în spirit patriotic și internaționalist, dezvoltarea colectivismului și a celorlalte trăsături de caracter comuniste, educarea gustului pentru frumos etc. Îndeplinirea acestor sarcini implică necesitatea îndepărtării din conștiința oamenilor a reminiscențelor ideologiei burgheze ca: așazisul apolitism, cosmopolitismul, naționalismul, spiritul de proprietate privată și altele.

Toate aceste sarcini se realizează prin strînsa colaborare a tuturor factorilor educativi. Menționăm că autorii — apreciind diferiți factori educativi — acordă un rol deosebit influenței producției (la care elevii participă în timpul practicii) și influenței întregii societăți, care în condițiile socialismului și comunismului dobîndește un imens rol educativ.

Concluziile importante care se desprind din acest prim capitol se referă la determinarea transformărilor conștiinței de către dinamica existenței sociale, la rolul deosebit al practicii sociale în educație, la conducerea procesului de educație a maselor de către partid.

Creșterea rolului învățămîntului în etapa actuală în U.R.S.S. constituie cuprinsul celui de-al doilea capitol al lucrării, intitulat: *„Școala în perioada construcției desfășurate a comunismului"*.

Pornind de la analiza făcută de V. I. Lenin asupra situației școlare foarte grele din Rusia prerevoluționară, de la critica proiectelor narodnice în domeniul învățămîntului, autorii prezintă ideile pedagogice ale lui V. I. Lenin cu privire la școala sovietică și căile de realizare a educației comuniste. Referindu-se la indicii de creștere a populației școlare, a rețelei de școli de toate gradele și a specialiștilor, autorii arată în continuare că Uniunea Sovietică se situează în prezent printre primele țări din lume în ce privește dezvoltarea învățămîntului public. Specialiștii dați de școlile sovietice au înscris în paginile științei și culturii umane victorii tehnico-științifice deosebite, ca: realizarea sateliților artificiali ai pămîntului, rachetele și navele cosmice, centralele atomo-electrice, avioanele cu reacție, zborul interplanetar etc.

Rezolvarea celor două sarcini istorice fundamentale — crearea bazei tehnico-materiale a comunismului și educarea omului nou — au impus în U.R.S.S. reorganizarea sistemului de învățămînt public. În lucrare se arată că documente cum sînt: Cuvîntarea lui N. S. Hrușciov la cel de-al XIII-lea Congres al Comsomolului, tezele C.C. al P.C.U.S. și ale Consiliului de Miniștri al U.R.S.S. referitoare la reorganizarea școlii, „Legea cu privire la întărirea legăturii școlii cu viața și dezvoltarea continuă a învățămîntului public în U.R.S.S." — reprezintă bazele teoretice și practice ale școlii sovietice în perioada construcției desfășurate a comunismului. Principiul de bază avut în vedere la reorganizarea școlii sovietice este îmbinarea învățăturii cu munca productivă, deoarece „fără formarea unor deprinderi de muncă spre folosul general, învățătura nu poate asigura educarea omului nou cu o psihologie și cu o morală comunistă".

Școala sovietică, în etapa construirii desfășurate a comunismului, are tocmai sarcina ca o dată cu ridicarea nivelului de cunoștințe generale, a calității învățămîntului, prin organizarea legăturilor dintre diversele materii de studiu, să realizeze și pregătirea politehnică a tineretului prin participarea la munca productivă și prin asigurarea legăturilor firești dintre cunoștințele teoretice ale

elevilor și munca lor productivă, social-utilă.

Aceasta va contribui, desigur, și la educația ideologică, la formarea concepției științifice despre lume, pentru că educația ideologică nu se realizează numai prin studierea ciclului de științe sociale. Legarea tuturor cunoștințelor teoretice de viața practică, de construirea comunismului, participarea la viața socială a tuturor elevilor, va contribui la formarea omului nou al societății comuniste.

Problema *dezvoltării multilaterale a personalității* este expusă în lucrare la un înalt nivel. Analizînd din punct de vedere materialist această problemă-cheie a teoriei educației, autorii arată că personalitatea și dezvoltarea ei sînt determinate de sistemul relațiilor socialiste și comuniste, orînduirea comunistă cuprinzînd toate condițiile necesare formării unei personalități multilateral dezvoltate.

Pornind de la critica umanismului burghez a cărui esență constă în promovarea spiritului de afaceri și a liberei concurențe, în lucrare se arată cum este înțeleasă dezvoltarea omului în concepția clasei muncitoare.

Conținutul educației multilaterale este definit de autori ca „dezvoltarea tuturor capacităților creatoare ale personalității și a talentelor ei, dezvoltarea omului ca lucrător, ca producător al bunurilor materiale și spirituale, ca activist pe tărîm social, ca persoană morală și cultă, purtător al înaltelor valori etice și estetice, ca om cu variate trebuințe materiale și spirituale".

Referindu-se la critica făcută de Marx, Engels și Lenin diviziunii muncii în capitalism, care capătă forme monstruoase și-l forțează pe muncitor să-și exercite continuu doar o singură capacitate în dauna celorlalte, autorii arată că în comunism se înlătură deosebirea esențială dintre munca fizică și cea intelectuală, se desființează țintuirea omului, pe viață, într-o anumită profesiune.

Aceasta înseamnă în fond asigurarea posibilității de schimbare a muncii, mobilitatea funcțiilor și nu trecerea nejustificată a omului dintr-o sferă de activitate în alta. Mobilitatea funcțiilor, impusă de însuși mersul tehnicii contemporane, creează baza materială a dezvoltării multilaterale a personalității. Într-adevăr, în condițiile automatizării totale a producției, individul trebuie să stăpînească profunde cunoștințe și deprinderi tehnico-inginerești, să îmbine în procesul activității munca fizică cu cea intelectuală, să-și dezvolte diferitele sale aptitudini și talente.

Numai în comunism se pot crea condițiile materiale și culturale pentru dezvoltarea multilaterală a personalității, iar prin reducerea zilei de muncă omul va dispune de mai mult timp pe care să-l dedice științei, artei, sportului, activității obștești.

Tratînd problema *„însușirii bazelor științelor și educării aptitudinilor intelectuale la elevi"* autorii fac mai întîi o critică principială diverselor teorii burgheze referitoare la învățămîntul de cultură generală, redus la însușirea de către elevi a unor cunoștințe rupte de munca îndreptată spre crearea unor valori materiale.

Învățămîntului de cultură generală, în pedagogia noastră științifică, îi revine rolul conducător în dezvoltarea multilaterală a personalității, căci în condițiile societății socialiste și comuniste legătura strînsă a învățăturii cu munca, cu practica construirii noii orînduiri sociale, constituie principiul diriguitor în studierea bazelor științelor.

Organizat în felul acesta, învățămîntul de cultură generală din U.R.S.S. le formează elevilor o concepție justă, materialist-dialectică despre realitatea înconjurătoare și-i înarmează cu deprinderi practice necesare participării

lor la opera de desăvîrșire a societății comuniste. Legătura strînsă dintre învățămînt și viață pune în etapa actuală și o altă sarcină nouă în fața cadrelor didactice sovietice: intensificarea activității elevilor și sporirea propriului lor rol în instrucția și educația personală.

Totodată, noua organizare a învățămîntului public din U.R.S.S. implică sarcina — ce revine pedagogiei ca știință și în special didacticii — de a găsi metode cît mai eficiente care să asigure o bună însușire a bazelor științelor, o dezvoltare continuă a gîndirii logice a elevilor, a atenției, imaginației și spiritului de observație al acestora. De asemenea, trebuie găsită cea mai bună formă de stimulare și cultivare a deprinderilor de muncă intelectuală și fizică independentă în rîndul tineretului școlar.

Abordînd problema îmbinării învățămîntului cu munca productivă, ca principiu esențial al educației comuniste, autorii arată că acest principiu a fost impus de dezvoltarea industriei și apare chiar în lucrările utopiștilor Th. Morus, T. Campanella, iar mai tîrziu la Ch. Fourier, E. Cabet, după care s-a încercat aplicarea lui de R. Owen și H. Pestalozzi.

După prezentarea învățăturii marxiste cu privire la rolul acestui principiu în dezvoltarea multilaterală a personalității în comunism, în lucrare se critică denaturarea principiului respectiv de pedagogii burghezi (Lay, Kerschensteiner, Dewey), care propagă ideea școlii bazate pe muncă, încercînd să convingă că ar fi posibilă, chipurile, o colaborare de clasă între proletariat și burghezie. Sînt criticate și concepțiile democrației mic-burgheze lamarchiste, reformiste, narodnice cu privire la înțelegerea realizării acestui principiu prin producția meșteșugărească.

V. I. Lenin a dezvoltat într-un mod nou, principial, deosebit de pedagogia burgheză, problema îmbinării învățăturii cu munca productivă, principiu care a fost formulat în programul Partidului Comunist și s-a aplicat în anii puterii sovietice.

Deosebit de important este subcapitolul referitor la problemele pedagogice legate de înfăptuirea îmbinării învățămîntului cu munca productivă. Aici se combat, pe de o parte, tendințele de a considera că învățătura și munca sînt procese de sine stătătoare, paralele, care pot coexista, iar pe de altă parte, încercările forțate de a lega fiecare temă de munca productivă (ca ideea grupării cunoștințelor științifice în jurul proceselor de muncă ori transformarea muncii într-un simplu material ilustrativ). Îmbinarea învățămîntului cu munca productivă se poate realiza cu succes numai în condițiile unei juste organizări a întregii activități instructiv-educative a școlii, care să permită atît însușirea cunoștințelor științifice de către elevi, cît și participarea lor la munca productivă.

Problema conținutului, organizării și metodelor învățămîntului politehnic în U.R.S.S. se tratează în directă legătură cu rezolvarea celor două mari sarcini care stau în fața Uniunii Sovietice — crearea bazei tehnico-materiale a comunismului și educarea omului nou.

După ce se arată sarcinile pe care trebuie să le rezolve învățămîntul politehnic, se fac precizări asupra conținutului, ținîndu-se seama de următoarele criterii: includerea în conținut a celor mai importante ramuri ale economiei naționale, alegerea unor ramuri de producție accesibile elevilor, pe baza cărora să se poată explica acestora principiile generale ale producției și specificul metodelor tehnologice care oferă cunoștințe necesare înțelegerii tuturor ramurilor economiei naționale.

O rezolvare cu adevărat științifică se dă în lucrare și unei chestiuni mult dez-

bătute în ultimii ani — aceea a raportului dintre învățămîntul de cultură generală, politehnic și profesional. In acest sens, se arată că „în etapa actuală, noțiunea de învățămînt general se lărgește și se îmbogățește". De aceea, în unele din lucrările sale, V. I. Lenin vorbește despre învățămîntul politehnic general, nedespărțind învățămîntul de cultură generală de cel politehnic și invers. Invățămîntul profesional se bazează pe cel general și politehnic, dînd o anumită specializare într-o ramură de producție. Actuala reorganizare a învățămîntului public în U.R.S.S. rezolvă practic această problemă.

Lucrarea prezentată include și o serie de capitole dedicate educației ideologico-politice și morale a tineretului sovietic. Două dintre acestea — *„Formarea concepției comuniste despre lume"* și *„Educația ateistă a tineretului"* se află în strînsă legătură, cum este și firesc. Caracterizînd concepția despre lume a clăsei muncitoare, autorii subliniază caracterul ei partinic, consecvent științific, comunist. Materialismul dialectic și istoric dă elevilor posibilitatea să înțeleagă și să interpreteze just fenomenele, să aibă o atitudine activă, constructivă în viață, să lupte pentru idealul luminos al comunismului.

Formarea concepției științifice despre lume se realizează, în primul rînd, în cadrul procesului de învățămînt. Acest proces nu decurge spontan, ci dirijat; el nu este compatibil cu apolitismul, dogmatismul și revizionismul, ci este un proces în care pe toate căile și prin toate mijloacele se militează pentru comunism, pentru știință și adevăr, împotriva oportunismului, religiei și obscurantismului. Ca latură esențială a concepției comuniste despre lume, educația ateistă este îndreptată împotriva prejudecăților religioase, mic-burgheze, din conștiința oamenilor. Autorii demască în mod vehement esența religiei, arătînd că în fond aceasta este o variantă vulgară a idealismului, a cărei apariție și dezvoltare se explică prin rădăcinile gnoseologice și de clasă, sociale ale acesteia. Fiind folosită în scopul menținerii exploatării, religia susține obscurantismul și este împotriva progresului științei și tehnicii. Datele prezentate cu privire la atitudinea P.C.U.S. și a statului sovietic față de religie și biserică, exemplele de metode și procedee ce se pot folosi în scopul educației ateiste a maselor, confirmă ideea ineficacității formulelor administrative și scot în evidență multiplele posibilități pe care le are școala de a face educația ateistă a elevilor.

In problema *educației morale* se arată că morala, ca una din formele conștiinței sociale, ocupă un loc însemnat în educația comunistă a tinerelor generații și în condițiile actuale, de construire desfășurată a comunismului, rolul moralei comuniste crește considerabil. Caracterizînd morala comunistă ca treapta cea mai înaltă a progresului moral al omenirii, autorii prezintă esența și trăsăturile moralei comuniste în opoziție cu fondul și laturile educației în spiritul moralei burgheze. Importanța rolului educației morale în pregătirea constructorilor comunismului necesită formarea — la elevi — a noțiunilor și convingerilor etice, precum și a obișnuințelor practice de conduită în spiritul moralei comuniste. O contribuție de seamă aduce, în acest sens, legătura școlii cu practica socială, activitatea obștească a elevilor, colectivul și opinia publică, munca pionierească și de comsomol, familia sovietică și, în sfîrșit, toate instituțiile educative, întreaga societate sovietică.

Partidul Comunist și Statul Sovietic, îngrijindu-se de educația morală a tineretului, pun în mod deosebit în fața cadrelor didactice sarcina educării acestuia în spiritul patriotismului socialist și al

internaționalismului proletar. Îndrumările metodice pentru realizarea acestei sarcini subliniază rolul diferitelor obiecte de studiu în munca de educație patriotică a elevilor și acela al acțiunilor practice sociale în dezvoltarea sentimentului patriotic și al solidarității internaționale a celor ce muncesc.

O latură deosebită a moralei comuniste o constituie atitudinea comunistă față de muncă și față de proprietatea obștească. Se știe că trecerea la comunism implică intensificarea educației comuniste a maselor și transformarea muncii în primă necesitate vitală a omului. Subliniind rolul educativ al muncii, al muncii gratuite în folosul societății, cum spune Lenin, autorul evidențiază faptul că P.C.U.S. urmărește ca munca să nu servească numai la crearea de bunuri materiale, ci și la formarea unui înalt profil moral al omului.

Printr-o atitudine conștientă, comunistă, față de muncă, tineretul contribuie la sporirea productivității muncii, la ridicarea nivelului de trai al societății, deci implicit și la bunăstarea personală. Îmbinarea justă a stimulenților morali și materiali reprezintă o condiție a succesului muncii educative.

Spre deosebire de capitalism unde grija pentru îmbogățirea și profitul personal constituie singurul imbold în muncă, în comunism conștiința datoriei sociale și dragostea de patrie influențează puternic atitudinea activă a tineretului față de munca socială, față de nevoile societății. Exemplele unor școli fruntașe sovietice dovedesc că elevii nu se familiarizează doar cu procesul muncii, nu se instruiesc doar în această privință, ci, potrivit cu puterile și cu timpul lor, contribuie prin efort personal la producerea bunurilor materiale.

Ultimele capitole ale lucrării se referă la *educația estetică a tineretului, la educația fizică a acestuia, la rolul cadrelor didactice în educarea generațiilor tinere, la educația copiilor în familie și la creșterea rolului organizațiilor obștești în educația comunistă a tineretului.* Toate aceste probleme se bazează pe învățătura marxist-leninistă și sînt explicate de pe pozițiile pedagogiei științifice.

Cartea prezentă constituie prima încercare de sintetizare a bazelor educației comuniste, cu scopul de a elabora un manual pentru cadrele didactice cuprinse în rețeaua învățămîntului de partid.

Necesitatea apariției unei asemenea lucrări este incontestabilă. Acest lucru este de altfel subliniat și în recenziile făcute cărții în periodicile sovietice.[1]

Reușind să elaboreze o lucrare utilă și valoroasă, autorii, după cum se arată în revista „Kommunist", este necesar să reflecteze asupra sarcinilor „de însemnătate istorică mondială ale partidului în domeniul educației comuniste, sarcini trasate în Programul P.C.U.S. Tezele din Program și hotărîrile Congresului al XXII-lea determină principalele direcții ale muncii de îmbunătățire a acestei cărți" — apărute în U.R.S.S. în anul 1960.

★

În așteptarea ediției revăzute a lucrării, recomandăm cadrelor noastre didactice studierea cărții „Bazele educației comuniste", care constituie pentru toți lucrătorii din domeniul educației un ajutor prețios în activitatea instructiv-educativă.

G. F.

[1] Vezi *V. A. Veikșan:* „Carte despre bazele educație comuniste", „Sovietskaia pedagogika" nr. 8/1961 și *E. Prahova, E. Kovalevski* și *V. Pcelin:* „O carte despre bazele educației comuniste", „Kommunist" nr. 17/1961.

„DISCIPLINA ÎN ŞCOALĂ"

În Editura de Stat Didactică şi Pedagogică a apărut traducerea din limba rusă a lucrării lui V. E. Gmurman — Disciplina în şcoală.

În carte, se analizează procesul formării disciplinei în şcoala sovietică, considerat ca unul din aspectele importante ale educaţiei în spiritul moralei comuniste.

Faţă de studiile publicate în ultimii ani, lucrarea lui Gmurman se deosebeşte prin tratarea monografică a aspectelor complexe ale disciplinei în şcoală. Tema principală a lucrării este că disciplina conştientă se formează pe măsura închegării, dezvoltării şi consolidării colectivului de elevi, spiritul de disciplină şi spiritul colectivist găsindu-se într-o unitate dialectică ce se formează concomitent. „Dacă educarea spiritului colectivist este posibilă numai în colectiv, disciplina solidarităţii colective, disciplina tovărăşească, de asemenea, nu pot fi cultivate în afara colectivului, în afara relaţiilor tovărăşeşti" (p. 23).

Deşi locul central în şcoală îl deţine învăţătura, întrucît colectivul de elevi şi disciplina conştientă nu se formează numai în clasă, lucrarea examinează în mod detaliat şi multiplele activităţi din afara clasei şi a şcolii (activitatea organizaţiilor de tineret, activităţile tradiţionale şcolare, expoziţii, serbări, jocuri etc.) care contribuie la formarea şi consolidarea disciplinei. „Mărginindu-se la unele activităţi episodice oricît de atractive vor fi ele, nu vom putea crea un colectiv disciplinat, cu un înalt grad de organizare. Pentru aceasta, este necesară munca de zi cu zi, care-i uneşte şi-i disciplinează pe şcolari. Trebuie să folosim formele de activitate care sînt strîns legate de conţinutul învăţămîntului" (p. 27).

Personalitatea elevului, se subliniază în lucrare, este rezultatul unui sistem de activităţi şcolare şi extraşcolare care îi asigură dezvoltarea sa multilaterală.

O problemă interesantă pe care o abordează lucrarea se referă la experienţa şcolii sovietice cu privire la modul în care legarea învăţămîntului cu munca productivă se răsfrînge asupra disciplinei.

Din datele expuse rezultă că nivelul disciplinei este mai ridicat în şcolile în care elevii au posibilitatea să primească, pe lîngă pregătirea generală şi politehnică, o calificare specială (profesională) în producţie, în acele şcoli în care este cultivat interesul faţă de profesiile de masă şi în care este bine organizată munca elevilor în producţie. Luînd parte la muncă alături de muncitori şi ţărani, elevii se integrează în relaţiile socialiste de muncă, relaţii de tovărăşie şi respect reciproc şi se obişnuiesc cu disciplina socială a muncii. Astfel, elevii sînt pregătiţi treptat pentru a se integra uşor în muncă, după terminarea şcolii.

Lucrarea este sistematizată pe următoarele capitole: Caracterizarea disciplinei şcolare; Organizarea şi disciplina-

rea colectivului școlii și al clasei; Cerințe unice față de elevi; Regimul; Cultivarea comportării civilizate; Disciplina și ordinea la lecție; Metode și procedee de educare a spiritului de disciplină; Înlăturarea indisciplinei.

Primul capitol pune unele probleme teoretice ale disciplinei. Aci se dezbate pe larg esența disciplinei școlare, raportată la disciplina socială. Arătînd că disciplina socială este o condiție a colaborării între oameni în procesul muncii și în toate sferele activității sociale, autorul precizează că disciplina școlară nu este o simplă copie a disciplinei muncii în societate, dar nici nu constituie un fenomen independent, izolat de societate.

Școala îi educă pe elevi în spiritul disciplinei atît pentru asigurarea condițiilor necesare bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ, cît și pentru pregătirea tineretului în vederea activității lui viitoare; de aceea disciplina școlară nu poate fi principial deosebită de disciplina proprie societății. Prin precizarea noțiunii de disciplină școlară, prin demonstrarea dependenței ei de disciplina socială, lucrarea contribuie la clarificarea poziției principiale pe care trebuie să se situeze profesorul în educarea morală a tinerei generații.

Subliniind că disciplina este scop, rezultat și mijloc al procesului educativ în ansamblu, lucrarea amintită arată că școala sovietică tinde să obțină o unitate organică între convingerile și comportarea elevilor, transformînd disciplina conștientă într-o trăsătură de caracter care se exprimă în pregătirea și capacitatea elevului de a-și subordona interesele personale celor colective. Aprofundînd această notă definitorie a noțiunii de disciplină, lucrarea scoate în evidență faptul că simpla conștiinciozitate și supunere nu înseamnă încă disciplină socialistă. Conștiinciozitatea lipsită de inițiativă, subordonarea oricînd, oricum, față de orice, duce mai degrabă la supunere oarbă, după cum și independența fără capacitatea de a se subordona duce la anarhism. Disciplina conștientă se manifestă prin unitatea dialectică dintre conștiinciozitate și inițiativă, dintre subordonare și independență, iar prin aceasta se deosebește radical de disciplina burgheză.

Capitolul II, bogat în conținut, pornește de la ideile lui A. S. Makarenko cu privire la educarea trăsăturilor morale, deci și a disciplinei conștiente, în colectiv și prin colectiv, subliniind importanța principiului „acțiunii paralele" în formarea personalității, a sistemului dependențelor și a organizării muncii în cadrul colectivului, astfel încît fiecare elev să fie conducător dintr-un punct de vedere și subordonat colectivului, din altul.

V. E. Gmurman analizează și alte căi de organizare și de educare a disciplinei, folosite potrivit particularităților de vîrstă ale elevilor, dintre care amintim: jocurile, concursurile, întrecerile socialiste în școală și în afara ei, munca productivă și sistemul activităților practice comune cu alte școli din raion sau regiune, activitățile social-utile etc.

Acțiunile care depășesc cadrul școlii contribuie la întărirea sentimentului de onoare al clasei și al colectivului, devin o verigă de legătură între viața școlii și viața societății.

Vorbind despre presa școlară și despre diferitele forme de informare în interiorul școlii (emisiunile transmise prin stația de amplificare a școlii, anunțurile în fața careului, buletinul sau rubrica „Ziua noastră", care se schimbă zilnic, gazeta de perete, standurile speciale etc.), autorul arată aportul lor la formarea opiniei colective, la dezvoltarea interesului pentru urmărirea vieții școlii, la creșterea disciplinei întregii școli.

Autorul se ocupă — de asemenea — de dezvoltarea spiritului critic și autocritic *în* și *prin* colectivul clasei, începînd cu unele sesizări privind dezordinea, pentru a se ajunge la analizarea temeinică și obiectivă de către elevi a lipsurilor și calităților personale sau ale altora.

În ceea ce privește colectivul pedagogic — ca factor conducător în procesul instructiv-educativ — autorul prezintă unele forme speciale de muncă, printre care se indică, în primul rînd, lupta pentru maturizarea politică a cadrelor didactice (se recomandă, de exemplu, organizarea seminariilor de studiere a pedagogiei marxist-leniniste).

În capitolul „Cerințe unice față de elevi", sînt analizate problemele concrete ce se ridică în școală în legătură cu munca de educare a comportării civilizate — aspect important al educării disciplinei. Referindu-se la particularitățile de vîrstă ale elevilor, V. E. Gmurman arată necesitatea de a se îmbunătăți nu numai tematica regulilor de purtare, ci și metodica muncii pentru însușirea lor. De exemplu, primul punct din regulile de purtare pentru elevi — „să ne însușim cu stăruință și dîrzenie științele pentru a deveni cetățeni culți și civilizați, pentru a aduce cît mai mult folos patriei sovietice" — trebuie să fie cunoscut, înțeles și îndeplinit de toți elevii școlii. Felul în care se va munci cu clasele mici sau cu cele mari va fi diferit, în funcție de particularitățile de vîrstă și de experiența copiilor din aceste clase. Cu școlarii mici, cu pionierii, pe care îi atrag elementele de joc și ilustrațiile, se pot organiza activități bogate în material faptic, care trezesc stări afective ce-i antrenează la lupta pentru traducerea în viață a acestei reguli. În clasele mari, munca pentru respectarea aceleiași reguli se duce pe un plan superior, accentul punîndu-se pe puterea de înțelegere a elevilor. „Cerințele unice" trebuie să fie o cauză a întregului colectiv pedagogic, sprijinit de organizația de pionieri și de comsomol; unirea eforturilor școlii cu eforturile familiei trebuie să fie călăuzită de un scop unic. Educarea comportării disciplinate se realizează în stadii diferite: de la lămurirea regulilor și cerințelor formulate la început de învățător la susținerea acestora de către activul de elevi și apoi la antrenarea elevilor mari în munca de elaborare a normelor de conduită proprie, ca expresie a exigenței față de ei și față de alții, a înțelegerii conștiente a necesității disciplinei. Din acest capitol, reținem ideea că elaborarea în comun a cerințelor unice și obligatorii de către școală, organizațiile de tineret și familie ușurează respectarea regulilor de purtare de către elevi și constituie chezășia succesului în obținerea unei comportări civilizate.

În continuarea lucrării, autorul analizează cauzele scăderii disciplinei la lecții și condițiile generale care, respectate, asigură obținerea comportării civilizate. Pornind de la ideea că prin calitatea lecției trebuie să se preîntîmpine eventualele tulburări ale ordinei, autorul vorbește despre influența metodicii lecției asupra spiritului de disciplină al clasei, despre unele greșeli tipice întîlnite la profesori, despre unele măsuri ce pot fi luate împotriva încălcării ordinei la lecții.

Din exemplele citate rezultă că rolul principal revine profesorului, în cazul cînd știe să pregătească și să dezvolte toate verigile lecției, realizînd conținutul prin cele mai potrivite metode și procedee de învățămînt pentru a menține interesul și atenția întregii clase în cadrul lecției respective. Organizarea amănunțită a lecției de către profesor, influența opiniei colectivului și nivelul de organizare al colectivului clasei, se reflectă în atmosfera de lucru a lecției

și condiționează buna disciplină. Indicațiile practice, exemplele caracteristice care susțin aceste generalizări, constituie un ajutor în munca învățătorilor și profesorilor care studiază lucrarea lui V. E. Gmurman.

Capitolul „Metode și procedee de educare a spiritului de disciplină" cuprinde, de asemenea, material teoretic și faptic nou față de alte lucrări care constituie subiectul acestei teme. Pe lîngă procedeele noi care se folosesc în aplicarea metodelor generale de învățămînt, autorul aduce în discuție metode specifice procesului de educare a disciplinei la elevi. Subliniem, îndeosebi, importanța pe care o acordă autorul metodei convingerii — ca metodă fundamentală de înrîurire asupra conștiinței elevilor — în scopul înțelegerii necesității disciplinei, a sensului cerințelor unice și regulilor de convețuire socială etc.

Educarea disciplinei și a atitudinii civilizate depind de măiestria pedagogică cu care învățătorul și profesorul știu să folosească obișnuința, exercițiul, exemplul pozitiv, rugămințile și dispozițiile, convorbirea, recompensa, observația și interdicția sau pedeapsa ca mijloace potrivite celor mai diferite împrejurări din viața și munca elevilor care le sînt încredințați spre educare.

Ultimul capitol al lucrării cuprinde aspecte ale muncii educative privind înlăturarea indisciplinei, subliniindu-se că înlăturarea acestui fenomen negativ este posibilă prin cunoașterea cauzelor care îl generează și prin adaptarea unui sistem de măsuri unitare. „Pentru a schimba radical vederile și obișnuințele celui educat nu e suficient să schimbăm cadrul, condițiile educației. E necesar să schimbăm atitudinea elevului față de acest cadru, condiții ale educației, măsuri de înrîurire" (p. 210). Cunoscînd că e mai ușor să preîntîmpinăm încălcările disciplinei decît indisciplina, educatorul trebuie să fie preocupat de formarea și dezvoltarea disciplinei în școală, în aceeași măsură în care se îngrijește de sarcinile procesului instructiv.

Lucrarea prezintă analiza multilaterală a procesului de formare a disciplinei în școală, fiind bogată în sugestii și exemple concrete; de aceea, ea constituie un îndreptar în munca educativă a lucrătorilor din învățămînt și a tuturor factorilor educativi de care depinde dezvoltarea tinerei generații din țara noastră.

MIRON IONESCU

REGULAMENT [1]

privind organizarea „Lecturilor pedagogice"

1. — „Lecturile pedagogice" se organizează de către Institutul de Ştiinţe Pedagogice împreună cu institutele de perfecţionare a cadrelor didactice şi cu secţiile de învăţămînt şi cultură regionale în scopul realizării unui larg schimb de experienţă în munca instructiv-educativă între cadrele didactice, activişti din domeniul învăţămîntului, al organizaţiilor de copii şi tineret, ingineri şi tehnicieni din producţia industrială şi agricolă, părinţi ai elevilor şi toţi cei care se ocupă de probleme de învăţămînt şi educaţie, antrenîndu-i la studierea şi prelucrarea problemelor privitoare la instruirea şi educarea tinerei generaţii. „Lecturile pedagogice" devin astfel un mijloc de generalizare şi popularizare a experienţei pozitive din munca instructiv-educativă şi obişnuiesc pe lucrătorii din domeniul învăţămîntului cu munca ştiinţifică. La „Lecturile pedagogice" se prezintă şi se discută lucrări care contribuie la dezvoltarea continuă a şcolii şi ştiinţei pedagogice în perioada de desăvîrşire a construirii socialismului în patria noastră. Prin „Lecturile pedagogice" cadrele didactice desfăşoară o activitate de cercetare şi de generalizare ştiinţifică a experienţei personale, care poate fi valorificată în lucrările pe care le prezintă în vederea obţinerii gradului II şi a gradului I.

2. — „Lecturile pedagogice" se organizează din doi în doi ani şi se desfăşoară în două etape: regională şi centrală.

3. — Activitatea va fi îndrumată şi organizată de o comisie centrală compusă din: şefii de secţii din Institutul de Ştiinţe Pedagogice, delegaţii institutelor de perfecţionare a cadrelor didactice (cîte unul de fiecare Institut) şi un delegat al Ministerului Învăţămîntului. Preşedintele comisiei va fi un director adjunct din Institutul de Ştiinţe Pedagogice, desemnat de minister prin ordin.

4. — Comisia, ţinînd seama de problemele cele mai actuale ale şcolii şi ale educaţiei, alcătuieşte din doi în doi ani recomandări de tematică pentru lucrările care urmează să fie prezentate la „Lecturile pedagogice". După aprobarea de către Ministerul Învăţămîntului tematica va fi adusă la cunoştinţa celor interesaţi, prin presa pedagogică.

Lucrările pot consta şi din teme pe care autorii şi le aleg singuri.

5. — Lucrările pot fi elaborate atît individual cît şi în colectiv. Participanţii la „Lecturile pedagogice" sînt sprijiniţi prin consultaţii orale şi scrise organizate de Institutul de Ştiinţe Pedagogice, de institutele de perfecţionare a cadrelor didactice şi de secţiile de învăţămînt regionale.

Îndrumarea lucrărilor se desfăşoară astfel:

a) — Înscrierea cu teme, evidenţa celor înscrişi revine secţiilor de învăţămînt regionale.

b) — Indicaţiile metodice legate de studierea, generalizarea şi popularizarea materialului faptic vor fi date de către secţiile de învăţămînt regionale ajutate fiind de către Institutul de Ştiinţe Pedagogice şi institutele de perfecţionare ale cadrelor didactice prin presă, consultaţii în scris şi orale etc.

---

[1] Regulament aprobat de M.I.C. cu nr. 6296/1962.

c) — Îndrumarea nemijlocită a lucrărilor în etapa regională, se face de către secțiile de învățămînt regionale în etapa I (regională) cu sprijinul institutelor de perfecționare a cadrelor didactice.

6. — Lucrările pentru etapa regională a „Lecturilor pedagogice" se trimit secțiilor de învățămînt și cultură regionale, menționîndu-se numele și pronumele autorului, specialitatea sa, stagiul de activitate pedagogică, locul de muncă și adresa. Lucrările vor fi însoțite de un scurt referat în care autorul își prezintă lucrarea.

7. — Din doi în doi ani, secțiile de învățămînt regionale, prin comisii alcătuite ad-hoc, vor selecționa lucrările care pot fi prezentate în sesiunea regională a „Lecturilor pedagogice". In cazul cînd numărul lucrărilor selecționate este prea mare pentru a fi prezentate în sesiunea regională, se pot prezenta în cercurile pedagogice sau la consfătuirile raionale.

8. — Cele mai bune lucrări prezentate la „Lecturile pedagogice" regionale vor fi trimise institutelor de perfecționare a cadrelor didactice de care depind regiunile, cu 4 luni înainte de termenul stabilit pentru ținerea sesiunii centrale. Lucrările prezentate după acest termen vor fi lăsate pentru sesiunea următoare.

Răspund de organizarea sesiunilor regionale secțiile de învățămînt regionale sprijinite de institutele de perfecționare a cadrelor didactice și de Institutul de Științe Pedagogice.

9. — Lucrările selecționate pentru sesiunea centrală de comisiile formate din cadre didactice de specialitate de la institutele de perfecționare se vor trimite Institutului de Științe Pedagogice, cu 2 luni înainte de termenul stabilit pentru ținerea sesiunii centrale.

Organizarea sesiunii centrale și aprecierea celor mai bune lucrări selecționate de institutele de perfecționare pentru sesiunea centrală cade în sarcina comisiei centrale pentru „Lecturile pedagogice" prevăzută la punctul 3 din prezentul regulament.

10. — Lucrările admise de comisia centrală vor fi prezentate de autori în sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice", care va avea loc o dată la doi ani.

In absența autorului, lucrarea poate fi prezentată de o altă persoană delegată de comisia centrală.

11. — La propunerea comisiei centrale, cele mai bune lucrări vor fi publicate în culegeri, în broșuri separate sau în „Revista de pedagogie". Autorii vor primi drepturile de autor cuvenite.

12. — Cheltuielile materiale legate de organizarea sesiunii centrale a „Lecturilor pedagogice" se suportă de Ministerul Învățămîntului și se gestionează prin bugetul Institutului de Științe Pedagogice.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învățământului — c. 4137